

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

OSVALDO RODRIGUES JÚNIOR

**MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL (1997-2013): ENTRE TENSÕES E
INTENÇÕES**

CURITIBA

2015

OSVALDO RODRIGUES JÚNIOR

**MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL (1997-2013): ENTRE TENSÕES E
INTENÇÕES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

CURITIBA

2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

R696m

Rodrigues Júnior, Osvaldo

Manuais de Didática da História no Brasil (1997– 2013):
entre tensões e intenções. / Osvaldo Rodrigues Júnior.–
Curitiba, 2015.

163 f.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga
Garcia.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Didática da História – Manuais. 2. Formação de
Professores – História. I. Título.

CDD 371.32



PARECER

Defesa de Tese de Osvaldo Rodrigues Júnior para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^a Dr.^a Vivian Batista da Silva, Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari, Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Urban, Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL (1997-2013): ENTRE TENSÕES E INTENÇÕES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Vivian Batista da Silva		Aprovado
Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Ana Claudia Urban		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Leilah Santiago Bufrem		Aprovado

Curitiba, 04 de dezembro de 2015.

Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Aos meus pais, toda gratidão e amor do mundo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia pela seriedade, carinho e compreensão durante a orientação desta tese.

Às professoras Dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Dra. Selva Guimarães Fonseca pela participação na banca de qualificação desta tese.

Às professoras Dra. Ana Cláudia Urban e Dra. Leilah Santiago Bufrem pela participação na banca de qualificação e na banca de defesa desta tese.

Aos professores Dr. Geyso Dongley Germinari e Dra. Vivian Batista da Silva pela participação na banca de defesa desta tese.

Aos professores Dr. Edílson Aparecido Chaves e Dra. Tânia Maria Baibich pela suplência na banca de defesa desta tese.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelas reflexões e problematizações coletivas que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD da Universidade Federal do Paraná, pelas contribuições, reflexões e pelo convívio humano e acadêmico.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

À direção das Faculdades Integradas de Itararé pela concessão da bolsa do Programa Institucional de Capacitação Docente – PICD.

A todos os alunos da Educação Básica e Ensino Superior com os quais eu pude mais do que ensinar, aprender.

Aos meus irmãos Luiz Felipe Rodrigues, Luana Maria Rodrigues e Letícia Marcela Rodrigues pela afetividade e compreensão durante toda a minha vida.

Aos familiares que de maneira direta ou indireta incentivaram e apoiaram a realização desta tese.

À Juliana Oréfice Nogueira pelo carinho e apoio ao longo da produção desta tese.

A todos os amigos pelo convívio e pela construção social das relações humanas e afetivas.

*[...] um mundo de textos que não é conquistado, apropriado por um mundo de leitores,
não é senão um mundo de textos possíveis, inertes, sem existência verdadeira.*

Roger Chartier

RESUMO

O objetivo desta tese foi analisar manuais de Didática da História produzidos no Brasil para compreender a natureza dessas publicações e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com professores que ensinam História. Dessa forma, os objetivos traçados para o presente trabalho foram: a) localizar e identificar as publicações desta natureza no período entre 1997 e 2013; b) categorizar os manuais de acordo com a análise de características gerais de forma e conteúdo; c) selecionar manuais para análise, a partir das características gerais identificadas; d) examinar elementos propostos pelos autores para estabelecer diálogos com os professores, à luz das normatizações que regulamentam a formação de professores no período bem como de autores na área de formação de professores de História. Inicialmente foram analisados vinte (20) manuais destinados à orientação de professores de História, permanecendo sete (7) manuais de Didática da História destinados aos professores e produzidos entre 1997 e 2013 para a análise final. Metodologicamente, o trabalho foi dividido em três etapas: a primeira, de inventário do material empírico; a segunda, de análise e categorização do material empírico; a última etapa, de análise do material empírico. Este estudo tomou como procedimento a análise de conteúdo a partir de Bardin (2011). Assumiu como referenciais teóricos a teoria dos campos de Bourdieu (2004; 2012), a concepção de lector e auctor (BOURDIEU, 1990), além das concepções de Chartier (1998) envolvendo a materialidade dos escritos e a ordem dos livros. Como resultados a tese permitiu identificar uma categoria de manuais de Didática da História a partir de uma estrutura didática e o diálogo dos manuais com professores que necessitam ser orientados na prática de ensino de História. Este diálogo permite identificar tensões entre o contexto de produção e as intenções dos(as) autores(as).

Palavras-chaves: Manuais de Didática da História – Didática da História – Formação de professores de História.

ABSTRACT

The aim of this thesis was analyze teaching manuals of history produced in Brazil to understand the nature of these publications and explain elements through which they dialogue with teacher who teach history. Thus, the goals set for this study were: a) locate and identify the publications of this nature between 1997 and 2013; b) categorize the manuals analysis according to the general characteristics of form and content; c) select manuals for analysis from the general characteristics identified; d) examine elements proposed by the authors to establish dialogues with teacher in the light of regulations that regulate the training of teachers in the period as well as authors in the history of teacher training area. Initially they were analyzed twenty (20) manuals for the guidance of history teachers, remaining seven (7) Teaching manuals for teachers of history and produced between 1997 and 2013 for the final analysis. Methodologically, the work was divided into three stages: the first inventory of the empirical material; the second, analysis and categorization of empirical data; the last stage of analysis empirical material. This study focused examination procedure content analysis from Bardin (2011). He took over as theoretical framework the theory of Bourdieu fields (2004; 2012), the concept of lector and auctor (Bourdieu, 1990) in addition to the concepts of Chartier (1998) involving the materiality of writing and the establishment of orders. As a result the thesis possible to identify a category of Teaching manuals of history from a didactic structure and dialogue with teachers manuals that need to be oriented in the practice of teaching history. This dialog allows you to identify tensions between the context of production and the intentions of the authors.

Keywords: Teaching of History textbooks - Teaching History - Training of history teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LISTA DE MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA	47
QUADRO 2: MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA INVENTARIADOS	63
QUADRO 3: ESTRUTURA DO MANUAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA.....	66
QUADRO 4: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS.....	68
QUADRO 5: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINAR HISTÓRIA.....	69
QUADRO 6: ESTRUTURA DO MANUAL O ENSINO DE HISTÓRIA E SEU CURRÍCULO	70
QUADRO 7: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO	71
QUADRO 8: ESTRUTURA DO MANUAL A ATIVIDADE DE ENSINO DE HISTÓRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS.....	72
QUADRO 9: ESTRUTURA DO MANUAL APRENDENDO HISTÓRIA: REFLEXÃO E ENSINO	72
QUADRO 10: ESTRUTURA DO MANUAL FAZER E ENSINAR HISTÓRIA.....	74
QUADRO 11: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E CANÇÕES.....	75
QUADRO 12: ESTRUTURA DO MANUAL FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (ANOS INICIAIS)	76
QUADRO 13: ESTRUTURA DO MANUAL OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMAS, TEORIAS E MÉTODOS	77
QUADRO 14: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS ...	78
QUADRO 15: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA.....	79
QUADRO 16: ESTRUTURA DO MANUAL HISTÓRIA	80
QUADRO 17: ESTRUTURA DO MANUAL VIVENCIANDO A HISTÓRIA - METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA	81
QUADRO 18: ESTRUTURA DO MANUAL METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA.....	82
QUADRO 19: ESTRUTURA DO MANUAL A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE AÇÕES	83
QUADRO 20: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA E A FOTOGRAFIA	84
QUADRO 21: ESTRUTURA DO MANUAL EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS E PRÁTICAS	85
QUADRO 22: ESTRUTURA DO MANUAL CAPÍTULOS DE HISTÓRIA: O TRABALHO COM FONTES.....	86
QUADRO 23: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA INDIRETA POR MEIO DE REFLEXÕES SOBRE O ENSINO	87
QUADRO 24: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA INDIRETA POR MEIO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO.....	90
QUADRO 25: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA DIRETA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COM ÊNFASE EM LINGUAGENS ESPECÍFICAS.....	93
QUADRO 26: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA DIRETA E EXPLÍCITA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DE UM ESTRUTURA DIDÁTICA.....	98
QUADRO 27: MANUAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE	119
QUADRO 28: CAPÍTULOS QUE TRATAM DA HISTÓRIA DO ENSINO DA HISTÓRIA ..	120

QUADRO 29: CAPÍTULOS QUE TRATAM DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA.....	121
QUADRO 30: CAPÍTULOS QUE TRATAM DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.....	122
QUADRO 31: CAPÍTULOS QUE TRATAM DA AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA	123
QUADRO 32: CAPÍTULOS QUE TRATAM DAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	124
QUADRO 33: VÍNCULO PROFISSIONAL DAS(OS) AUTORAS(ES) DOS MANUAIS ANALISADOS.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. LIVROS ESCOLARES, ESCOLARIZAÇÃO E O ENSINO DA HISTÓRIA	21
1.1. LIVROS ESCOLARES: CONCEITOS, QUESTÕES, LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	24
1.2. LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA NO BRASIL	28
2. MANUAIS DESTINADOS À ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	34
2.1. MANUAIS DESTINADOS A PROFESSORES	34
2.2. MANUAIS DESTINADOS A PROFESSORES DE HISTÓRIA	47
3. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS COM MANUAIS DESTINADOS A ORIENTAR O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL	56
3.1. O RECORTE TEMPORAL	57
3.2. PROCEDIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	61
3.3. AS OBRAS INVENTARIADAS	62
3.3.1. Didática e Prática de Ensino de História	66
3.3.2. Ensino de História: fundamentos e métodos	67
3.3.3. Ensinar História.....	69
3.3.4. O Ensino de História e seu currículo.....	70
3.3.5. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo perdido.....	70
3.3.6. A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos	71
3.3.7. Aprendendo história: reflexão e ensino.....	72
3.3.8. Fazer e ensinar História	73
3.3.9. Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções	74
3.3.10. Fundamentos Teórico-Metodológicos para o ensino de História (anos iniciais).....	75
3.3.11. Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos.....	76
3.3.12. Ensino de História e experiências.....	77
3.3.13. Ensino de História	78
3.3.14. História.....	79
3.3.15. Vivenciando a História - Metodologia de ensino da História	80
3.3.16. Metodologia do ensino de História	81
3.3.17. A docência em História: reflexões e propostas de ações	82
3.3.18. Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia	83
3.3.19. Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas	84
3.3.20. Capítulos de História: o trabalho com fontes	85
3.4. CATEGORIZANDO OS MANUAIS DESTINADOS À ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR HISTÓRIA	86
3.4.1. Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de reflexões sobre o ensino	87
3.4.2. Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de relatos de experiência de ensino	90
3.4.3. Manuais que dialogam com o professor de forma direta sobre a organização do ensino com ênfase em linguagens específicas.....	92
3.4.4. Manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática.....	97
3.4.4.1. Ensino de História: fundamentos e métodos	98
3.4.4.2 Ensinar História.....	102
3.4.4.3. Ensino de História e experiências.....	105
3.4.4.4. Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos	108
3.4.4.5. A docência em História: reflexões e propostas para ações.....	111
3.4.4.6. Metodologia do ensino de História.....	113

3.4.4.7. Vivenciando a História – Metodologia de Ensino da História	116
3.5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CATEGORIZAÇÃO DOS MANUAIS	117
4. ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA	120
4.1. A ESTRUTURA DIDÁTICA DOS MANUAIS.....	120
4.2. O JOGO DE REFERÊNCIAS NOS MANUAIS	128
4.3. DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DOS MANUAIS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE.....	150
ANEXOS.....	157

INTRODUÇÃO

Munakata (2012) em artigo dedicado ao "estado da arte" das pesquisas cujo objeto são os livros didáticos no Brasil, indica que os primeiros trabalhos tiveram origem na década de 1970. Apesar disso, durante três décadas apenas cerca de cinquenta (50) trabalhos foram produzidos no Brasil.

Marco importante dessa produção, a tese de doutoramento de Circe Bittencourt defendida na Universidade de São Paulo em 1993 e publicada tardiamente em 2008 inaugurou um período de crescimento exponencial nas produções sobre o livro didático no Brasil. Conforme Munakata (2012) foram “22 títulos entre 1993 e 1995; 29 em 1996; 26 em 1997; 63 em 1998; 79 em 1999; e 46 em 2000” (MUNAKATA, 2012, p. 181).

Outro marco importante foi a organização do *I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História* na Universidade do Minho em Portugal, que contou com a participação de vários pesquisadores brasileiros. A partir dele, começaram a ser organizados eventos sobre livro didático no Brasil como o *Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História*, sediado na Universidade de São Paulo, em 2007. Diante da mudança no cenário entre 2001 e 2011 foram oitocentos (800) trabalhos sobre a temática publicados no Brasil.

Ao assumir o livro didático enquanto política pública educacional e tratar de questões como a produção editorial, o livro enquanto produtor do saber e da cultura escolar, a importância do livro para as disciplinas escolares e os usos desse material, o trabalho de Bittencourt (2008) promoveu uma renovação e ampliação nas pesquisas sobre o livro didático no Brasil, conforme Munakata (2012, p. 183). Tal renovação se deveu às referências de Choppin, Goodson, Chervel e Chartier, autores importantes nas discussões sobre currículo, disciplinas escolares, cultura escolar, história cultural e história do livro.

Partindo deste panorama inicial, Munakata (2012) afirma que "houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento. Hoje há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo" (MUNAKATA, 2012, p. 192).

Embora não tenha sido objeto de discussão por Munakata (2012), deve-se relembrar que no caso brasileiro o crescimento da produção de pesquisas sobre o tema – além da intensificação de debates na mídia - está estreitamente relacionado com os processos de produção, avaliação e distribuição de milhões de livros, a cada ano, como ação do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, do Governo Federal. Ao lado das

pesquisas em História da Educação, em especial as pesquisas no âmbito da Didática e da Epistemologia ganharam força. Devem ser registradas, nesse sentido, as numerosas pesquisas realizadas desde 1997 na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Segundo Schmidt, Garcia e Bufrem (2006), na maioria dos casos, os manuais escolares dos alunos foram privilegiados nas pesquisas acadêmicas, representando uma parcela incipiente de estudos, mas em expansão na Iberoamérica, que se destinam a analisar os manuais de Didática, Didática Específica ou Didática Especial¹. Desde 2000, estudos sobre esse tipo específico de manuais para professores vêm sendo realizados pelas autoras e colaboradores, em particular com apoio na ideia de que eles são elementos visíveis do código disciplinar das Didáticas, enquanto disciplinas de formação de professores.

Assim, esses manuais são fontes privilegiadas “para explicitar referências e normas que construíram formas de compreender e realizar o ensino de determinada disciplina em diferentes períodos históricos” (GARCIA, 2010, p. 1).

Partindo destes pressupostos o objetivo geral da tese foi analisar manuais de Didática da História produzidos no Brasil para compreender a natureza dessas publicações e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com professores que ensinam História. Para isso, os objetivos foram assim definidos: a) localizar e identificar as publicações desta natureza no período entre 1997 e 2013; b) categorizar os manuais de acordo com a análise de características gerais de forma e conteúdo; c) selecionar manuais para análise, a partir das características gerais identificadas; d) examinar elementos propostos pelos autores para estabelecer diálogos com os professores, à luz das normatizações que regulamentam a formação de professores no período bem como de autores na área de formação de professores de História.

Justifica-se a presente pesquisa por motivações pessoais e científicas. Durante a pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná entre os anos de 2008 à 2010 que deu origem à dissertação intitulada *Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História*, foram investigados três manuais de Didática da História destinados a professores e produzidos no Brasil entre 2003 e 2004 com o objetivo de compreender a relação entre a História - particularmente as contribuições da Teoria da História - e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História. A partir da

¹As autoras citam estudos que corroboram essa afirmação, como o de Guereña, Ossenbach e Pozo (2005).

análise prévia dos manuais foram escolhidas as categorias ou unidades de análise: fontes históricas, tempo histórico e conceitos históricos.

Como resultados da pesquisa de Mestrado inferiu-se que podem ser apontados alguns elementos constitutivos de uma epistemologia da Didática da História no Brasil. De um lado, observou-se uma renovação metodológica. Isso porque se em manuais anteriores, à moda de Serrano (1917; 1935), a perspectiva metodológica do ensino se ancorava na introdução de inovações didáticas tais como a adoção de atividades centradas no aluno, nos três manuais analisados as inovações têm como referência o próprio método histórico, ou seja, relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História. Portanto, pode-se falar em um diálogo original entre a Teoria da História e o método de ensino presente nos manuais analisados, constituindo-se desta forma, uma Didática Específica, a Didática da História.

Apesar disso, esses manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, como afirma Schmidt (2004), pois no que diz respeito à concepção de aprendizagem, prevalecem os saberes pedagógicos, ou seja, a Pedagogia, a Psicologia e a Didática Geral. Tal movimento se deve, no caso desses manuais, à forte influência do conceito de transposição didática de Chevallard (2005), por meio do qual o autor faz uma clara referência à pedagogia dos objetivos, centrada na aquisição de habilidades cognitivas do pensamento.

Após a defesa da dissertação que teve como foco os elementos de uma teoria da aprendizagem histórica nos manuais, as atividades de pesquisa e ensino permaneceram relacionadas ao trabalho como professor de História da Educação Básica, formador de professores de História no Ensino Superior e formador de professores de História da Rede Municipal de Itararé (SP). Neste movimento, o contato com os manuais de Didática da História se intensificou por se tratarem de obras referenciais da área de Ensino da História, que são utilizadas em cursos de formação docente.

Essa intenção permaneceu como uma questão de fundo ao longo da revisão do projeto e, após a construção da problemática e de sua focalização, foi expressa no objetivo geral - já enunciado - de compreender a natureza desses manuais que orientam o ensino e identificar os elementos selecionados pelos autores para estabelecer diálogos com professores que ensinam História.

Novas leituras dos velhos e de novos materiais levaram a novas problematizações. A principal delas relaciona-se à constatação de que os(as) autores(as) apresentam nos prefácios - e também no decorrer dos textos - o objetivo explícito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de História. Iniciou-se, então, a construção

desta pesquisa na direção de identificar os diálogos estabelecidos pelos(as) autores(as) dos manuais com a formação de professores de História.

Para além das justificativas que envolvem a trajetória profissional e acadêmica do pesquisador, o trabalho pretende contribuir para a intensificação das pesquisas que tomam como objeto os livros didáticos, em particular pela inserção do pesquisador no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas – NPPD vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mais do que isso, pretende-se colaborar para os estudos sobre as relações entre os manuais, as Didáticas específicas e a formação de professores.

No caso do Brasil, constata-se uma lacuna, pois são poucos os trabalhos que tomam como objeto os manuais destinados a professores, sendo a maior parte destes dedicados aos manuais produzidos no século XX, e uma parcela menor aos manuais contemporâneos produzidos no século XXI. Também a abordagem metodológica deve ser destacada, já que é a abordagem histórica que predomina nesses estudos sobre manuais. Destaca-se que a revisão bibliográfica realizada indicou que cinco (5) dos sete (7) manuais localizados e selecionados para análise na tese não foram estudados em artigos, dissertações ou teses até o presente momento.

A construção da pesquisa está sustentada em dois campos temáticos principais. Tratando-se de livros, um primeiro conjunto de autores e ideias permitiram situar teoricamente esse objeto da cultura e da cultura escolar, do ponto de vista de sua produção, circulação e apropriação. Chartier (1998), ao examinar a presença do livro e da leitura na sociedade francesa, na abordagem da História Cultural, indica que todos os livros instauram ordens – ou pretendem instaurá-las: “a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação” (CHARTIER, 1998, p. 8).

Entende-se que esses conceitos podem contribuir para orientar dimensões de análise dos manuais selecionados, uma vez que, na teoria de Chartier (1998), não se exclui o fato de que entre a ordem desejada e os resultados da leitura se coloca a presença do leitor e de sua liberdade, que a “ordem” não consegue anular. Assim, é possível olhar para os manuais de Didática da História na relação com as condições de sua produção, mas também na relação com as finalidades e objetivos que seus autores e editores estabeleceram, sem absolutizar o produto das relações entre intencionalidades e processos de apropriação pelos sujeitos, mas reconhecendo os elementos de materialidade dos textos (CHARTIER, 2004).

No que diz respeito à produção dos manuais, tomou-se como referencial a teoria

dos campos de Bourdieu (2004; 2012) compreendendo a existência de um campo científico do qual fazem parte os(as) autores(as) dos manuais entendidos(as) enquanto auctores e lectores (BOURDIEU, 1990) que partilham de um “jogo de referências” na produção desses textos didáticos.

Por outro lado, na perspectiva da produção e circulação desses manuais em um campo específico – o escolar -, a pesquisa está ancorada no reconhecimento da existência de uma Didática da História. Rüsen (2006) investigou o processo de constituição da Didática da História na Alemanha. Segundo ele, a História acabou por se afastar da Didática da História no século XIX, quando da constituição do seu estatuto científico. Apenas nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma “guinada teórica” ganhando a História o status de Ciência Social. Neste contexto, a Didática da História foi recuperada enquanto disciplina específica cabendo a ela reunir as práticas de ensino e aprendizado com a percepção teórica da consciência histórica em geral. Com isso a Didática da História passou de disciplina de ensino para a disciplina que pensava “as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2006, p. 9).

Partindo dessa concepção ampla, Rüsen (2007) conceitua a Didática da História como “ciência do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2007, p. 94). Ou seja, a Didática da História não é uma disciplina meramente técnica responsável pelos métodos e técnicas de ensino, mas sim a disciplina responsável por pensar as funções do saber histórico na vida prática.

Na mesma direção, Bergmann (1990) indica que a Didática da História não é mais apenas metodologia e prática de ensino de História. A preocupação fundamental é a de entender “o significado da História no contexto social” (BERGMANN, 1990, p. 31). Portanto:

a Didática da História é indispensável para a Ciência Histórica exatamente por causa do fato de ela indagar sobre e problematizar este significado e, destarte, se opor ao perigo de a Ciência Histórica se isolar das necessidades legítimas de uma orientação histórica daquela sociedade que, em última análise, a sustenta (BERGMANN, 1990, p. 34).

Para o autor, são três as tarefas da Didática da História: 1) a tarefa empírica; 2) a tarefa reflexiva; 3) a tarefa normativa (BERGMANN, 1990, p. 29). Essas ideias serão exploradas na análise dos manuais em estudo, em particular no que diz respeito à tarefa normativa, uma vez que tais manuais têm a função explícita de orientar os professores

para o planejamento e o desenvolvimento do ensino.

Ainda no âmbito da Didática, serão utilizados trabalhos pioneiros como os de Schmidt (2004, 2008, 2012) e Urban (2009) sobre a constituição da Didática da História como uma disciplina escolar no Brasil, que permitem entender os manuais como um elemento visível do código disciplinar, conceito produzido por Cuesta Fernandez (1997) ao examinar a trajetória da disciplina de História, na Espanha. Esses trabalhos criam condições para que os manuais sejam entendidos na relação com outros elementos que compõem o código disciplinar da Didática da História no Brasil, neste caso a partir da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, cujos fundamentos, em grande parte, ainda orientam o sistema de educação nacional.

Do ponto de vista dos procedimentos de análise dos manuais, foi realizada a análise do seu conteúdo como forma de compreender tanto os elementos constituintes das obras dessa natureza – para orientar o ensino de uma disciplina específica -, como para compreender as contribuições que pretendem dar à formação de professores – aqui identificados como diálogos propostos pelos autores.

Como estratégia de organização do trabalho empírico, foram utilizados alguns procedimentos sugeridos por autores que discutem a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2003), mas sem assumi-los na perspectiva de um método. As categorias de análise empírica dos manuais deram origem, ao final, a categorias analíticas, de ordem conceitual, que permitiram a análise dos manuais de Didática da História.

O texto de apresentação da pesquisa realizada está estruturado em quatro (4) capítulos, além desta introdução. O primeiro destinou-se à discussão da relação entre a forma escolar e os textos escolares no Brasil. Para isso, partiu-se do conceito de forma escolar de Thin, Vincent e Lahire (2001) no sentido de compreender a relação genealógica entre os manuais e o processo de escolarização. Na conceituação dos livros escolares as considerações serão apoiadas em Choppin (2004), Apple (1995) e Batista (2000). Circunscrevendo ao Brasil, utilizou-se o trabalho de Bittencourt (2008) para compreender a produção dos textos escolares de História.

No segundo capítulo fez-se a contextualização do objeto, os manuais de ensinar a ensinar História. Inicialmente foi problematizada a definição dos manuais de Didática Específica a partir de Bufrem, Schmidt e Garcia (2006), de Didática Especial a partir de Batista (2000) ou Manuais Pedagógicos, a partir de Silva (2005). Pretendeu-se construir uma conceituação desse tipo específico de manuais, com base nas questões apresentadas por esses autores. No mesmo capítulo, apresentaram-se os resultados da revisão bibliográfica sobre as pesquisas com manuais destinados aos professores, cuja

finalidade é orientar o professor para ensinar e, em particular sobre aqueles que orientam o ensino de História.

No terceiro capítulo encontram-se análises do conteúdo dos manuais de Didática da História destinados a professores produzidos no Brasil entre 1997 e 2013. Inicialmente explicou-se o recorte temporal definido na pesquisa por meio da contextualização do ensino de História na Ditadura Civil-Militar brasileira até os dias atuais. Em um segundo momento, foram inventariados os manuais de Didática da História encontrados. No terceiro momento, realizou-se a análise de conteúdo e forma dos vinte (20) manuais inventariados, que permitiu a categorização em quatro (4) tipos.

No quarto capítulo, fez-se a análise de conteúdo dos sete (7) manuais de Didática da História entendidos como manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino a partir de uma estrutura didática. A análise foi dividida em três (3) momentos: a) os elementos que constituem a estrutura didática dos manuais; b) as referenciais utilizados pelos(as) autores(as) nos manuais; c) os diálogos estabelecidos com os professores de História.

1. LIVROS ESCOLARES, ESCOLARIZAÇÃO E O ENSINO DA HISTÓRIA

A relação entre os livros escolares e a escolarização pode ser circunscrita a própria origem da forma escolar no sentido empregado por Vincent, Lahire e Thin (2001), que a partir do diagnóstico de crise atual da escola, conceituam essa forma escolar por meio de uma análise sócio-histórica. Para isso, os autores indagam se a crise não pode significar o fim de um modelo. Fundamental, a análise sócio-histórica foi defendida por Durkheim no século XVIII, como a única forma de “conhecer e compreender” o sistema escolar. Essa análise permitiria chegar ao que Merleau-Ponty delimita como “formas históricas”, dentre elas a forma escolar enquanto “configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9). Para que seja possível chegar à forma escolar, é fundamental a construção de um inventário empírico.

A historiografia recente da educação, preconiza que a invenção da forma escolar está relacionada à Paidéia² da Grécia Antiga e mesmo aos sistemas de ensino da Idade Média. Vincent, Lahire e Thin (2001) contestam indicando que a origem desta forma pode ser localizada entre os séculos XVI e XVII, quando a escola foi criada como instituição laica na França. O que define essa origem foi a “forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’ relação que chamamos pedagógica” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). Além disso, esta forma está relacionada à existência de um lugar específico de ensino: a escola; e à origem de um tempo específico no qual o ensino é organizado: o tempo escolar.

Porém, não se pode descolar a origem das escolas e da forma escolar do seu contexto histórico. A escola é um desdobramento da vida urbana que começa a se solidificar na Idade Moderna. Desta maneira, a instituição surge como um espaço destinado a receber “todas as crianças”. Ou seja, “a forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14), a chamada “ordem pública”. Neste contexto “a função da escola era “transmitir saberes e saber-fazer” - sendo que os “métodos pedagógicos” garantem a eficácia desta transmissão -, a invenção da forma escolar se realiza na produção das “disciplinas” escolares” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14-15).

A forma escolar é originada no contexto da “Pedagogia das Luzes”, ou seja, sob a égide da razão universal. Os fisiocratas³ defendiam a instrução pública por razões

²Paideia é um conceito complexo cunhado por volta do século V “que exprimia um ideal de formação constante no mundo grego” (ARANHA, 2006, p. 62).

³Membros da primeira escola econômica científica, a Fisiocracia. Originária da França no século XVIII, a Fisiocracia faz parte do movimento iluminista. Os fisiocratas se opunham ao mercantilismo e defendiam que

econômicas fundadas na ideia de novas formas de dominação. Conforme Tocqueville, a intenção era ter “uma certa instrução pública ministrada pelo Estado, segundo certos procedimentos e com certo espírito” (apud VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17).

A escola e a forma escolar estão intrinsecamente relacionadas à linguagem. Nas sociedades nas quais não existia a escrita, basicamente se utilizava a linguagem oral, sendo as *formas sociais orais*. Tal fato permite inferir, para os autores, que nestas sociedades não existia uma forma escolar institucionalizada.

No caso da forma escolar, instauraram-se as “formas escriturais-escolares de relações sociais” na França urbana, entre o fim do século XVIII e a primeira metade do XIX. Charles Dêmia é o primeiro, em Lyon em 1667, a criar uma escola para meninos pobres; em 1681, foi a vez de J.B. De La Salle com o grupo dos Irmãos das Escolas Cristãs; as Escolas Mútuas, por sua vez, foram criadas em 1815. Todas elas, foram responsáveis pela “constituição de formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28).

Para os autores, as características destas formas relativamente invariantes de relações sociais podem ser resumidas em 5 (cinco):

1) *A escola como espaço específico*: passa a existir um espaço social específico que está relacionado “à existência de saberes objetivados” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Neste sentido, ressalta-se “a escrita que permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28) transformando a escola em lugar central e ponto de passagem obrigatório.

2) *A pedagogização das relações sociais de aprendizagem*: isso se dá pela constituição de saberes escritos formalizados relacionados ao que é ensinado e como deve ser ensinado, ou seja, a “escrituralização-codificação dos saberes e das práticas” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29) – característica que facilitou a padronização do ensino nas diferentes escolas em que ele acontece.

3) *Codificação dos saberes e práticas escolares*: resultado da pedagogização, torna possível a sistematização e “produção de efeitos de socialização duráveis” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30) por meio da educação.

4) *Escola enquanto espaço de objetivação e codificação*: a escola se constitui em um espaço de aprendizagem das formas de exercício do poder. Um exemplo dessa característica é a relação estabelecida entre o mestre e o aluno, mediatizada pela regra

a agricultura era a única fonte de riqueza. Defendiam, assim, a existência de um imposto único pago pelos agricultores.

geral. Essa codificação aparece nos “Tratados” ou “Manuais” de ensino mútuo na forma de quadros com sinais a utilizar e movimentos a executar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 24).

5) *Domínio da língua escrita*: a língua escrita é fundamental à vida em sociedade, logo o seu ensino pela escola permite falar e escrever constituindo as relações entre os sujeitos e a linguagem, ou seja, a “relação escritural-escolar com a linguagem e o mundo” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 35).

A forma escolar instituída pela escola transborda para fora desta e acaba atravessando outras instituições e grupos sociais. Portanto, não é uma forma puramente escolar, mas escolar historicamente situada. Conforme Vincent, Lahire e Thin (2001), os manuais ou “tratados” são uma característica da forma escolar que representa a “objetivação” e “codificação” do processo de ensino e aprendizagem. Tal característica permite compreender a relação intrínseca entre os livros escolares e a escola e o processo de escolarização.

Sem a pretensão de recuperar a história dos livros escolares, essa conceituação inicial sobre a questão do surgimento da escola moderna e sua relação com os livros escolares tem a intenção, aqui, de situar a importância que a literatura destinada à escola teve e continua a ter na cultura escolar, bem como sua relevância para o estudo das diferentes dimensões que constituem a experiência escolar (ROCKWELL, 1995).

No caso brasileiro, o estudo dos livros escolares ganha contornos específicos pela existência de um programa nacional de avaliação e de distribuição gratuita de livros para alunos da Educação Básica – o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e também de um programa específico de aquisição de livros para os professores – o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do professor.

Apesar da inegável presença dos livros didáticos na escolarização em diferentes países e de sua condição de livro mais lido pelos brasileiros, de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011)⁴, os livros didáticos constituem um tipo de obra descartada das bibliotecas por não serem consideradas importantes como outros gêneros. E apenas mais recentemente se tornaram objeto valorizado pelas pesquisas educacionais, constituindo-se em um campo temático que, por ser novo, apresenta inúmeras dificuldades e demandas que os pesquisadores precisam levar em consideração na realização dos seus trabalhos. É em torno dessas questões que este

⁴A pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro publicada em 2011 apresenta na Parte II, item 6. Preferências dos leitores a importância dos livros didáticos enquanto objeto de leitura dos brasileiros: http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf

capítulo foi organizado, destacando-se elementos que ajudam a construir a problemática de pesquisa.

1.1. LIVROS ESCOLARES: CONCEITOS, QUESTÕES, LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Choppin (2004) realiza um inventário das pesquisas envolvendo livros escolares destacando suas tendências e perspectivas. Dentro dessa problemática, duas são as dificuldades principais: a primeira diz respeito ao léxico dos investigadores, que muitas vezes não definem os seus objetos de estudo, usando meramente o termo “livros didáticos” sem atentar para diferentes tipologias possíveis. O segundo problema é o da não existência de obras síntese, sendo as publicações fragmentadas principalmente na forma de artigos publicadas nos mais diversos periódicos.

Segundo o autor, duas são as grandes linhas de pesquisa que tomam como objeto o livro didático:

- 1ª - aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);
- 2ª - aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto (CHOPPIN, 2004, p. 554).

O método principal utilizado nessas pesquisas é a análise do conteúdo, feita de duas formas, segundo Choppin (2004): a crítica ideológica e cultural e a análise epistemológica ou didática. O segundo tipo de análise ascende nos anos 1970 em meio às dificuldades dos sistemas de ensino, a partir das quais os pesquisadores passam a se preocupar com “as finalidades do ensino, sobre seus conteúdos e métodos e, entre outras coisas, a colocarem aos antigos manuais escolares questões de natureza epistemológica e didática” (CHOPPIN, 2004, p. 558).

Tais perspectivas devem ser avaliadas criticamente, segundo o autor, uma vez que:

escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo,

quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Batista (2000) afirma que os livros didáticos possuem certo desprestígio quando pensamos neles como objeto de pesquisa. Reflexo disso é que nos anos 1970 e 1980 poucas pesquisas sobre esses impressos foram produzidas no Brasil e com isso o livro passou a ser utilizado em “investigações na área de metodologia do ensino, nos quais o livro escolar tende a ser tomado menos como um objeto de estudo do que como um instrumento para a análise de práticas de ensino” (BATISTA, 2000, p. 530).

Estudos na área da Sociologia e da História do livro ocasionaram uma expansão do campo de pesquisas relacionado aos livros didáticos, sendo que essas “investigações têm mostrado que o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura” (BATISTA, 2000, p. 533). Isso se deve ao fato da compreensão de que a produção do livro escolar possui um processo complexo de relações sociais envolvidas. Sendo assim, “não se trata apenas de textos a serem “lidos”, mas de textos a serem recortados, completados, refeitos, reorganizados no interior das relações pedagógicas que, ao mesmo tempo, visam atender e a instaurar” (BATISTA, 2000, p. 536). Portanto, “estudar esses “impressos” parece ser também estudar, de modo central, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura escolar com outras esferas da produção cultural” (BATISTA, 2000, p. 544).

De forma concordante, Choppin (1992) também chama a atenção para a relação dos livros escolares com outras esferas da vida social e afirma que o livro didático é, “para além das prescrições estreitas de um programa, o veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (CHOPPIN, 1992, p. 19). Para a tese, a compreensão das relações complexas que sustentam a produção dos livros escolares é fundamental. Os livros veiculam concepções, conteúdos e métodos que correspondem de diferentes formas a demandas e a elaborações presentes na vida social, de forma ampla, e pela produção específica do âmbito educativo e escolar, em dado lugar e momento histórico. Compreender o conteúdo dos livros requer a busca das relações que produzem tal complexidade.

Nesse sentido, o reconhecimento da problemática da tese exige que os manuais didáticos a serem examinados sejam inseridos na teia de relações que podem contribuir para explicar como se pensa o ensino e a formação de professores no Brasil no período escolhido, de um lado a partir das normas que regulamentam o sistema educativo e

apontam finalidades, objetivos, metas e expectativas quanto ao trabalho do professor de História; e de outro lado, no diálogo com a produção acadêmica que coloca em circulação formas de entender o que um professor faz, e o que deve fazer ao ensinar História.

Ainda na perspectiva das relações entre cultura e livros didáticos, Apple (1995) toma os livros didáticos e a sua economia política como objeto de análise para compreender a produção cultural e social: “considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida, será por aqui que devemos começar” (APPLE, 1995, p. 82).

Apple (1995) parte do conceito de cultura de Raymond Williams entendido enquanto um conceito que perpassa uma longa tradição histórica:

começando como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para *configuração ou generalização* do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo (WILLIAMS, 2000, p. 10).

Diante da mudança conceitual, Williams (2000) indica três compreensões distintas de cultura enquanto estado mental desenvolvido; processos desse desenvolvimento (por exemplo: atividades culturais e interesses culturais); e os meios desse processo (por exemplo: as artes e o trabalho intelectual do homem). Ademais, existem duas correntes filosóficas principais que concebem cultura de formas diferentes: a idealista e a materialista.

Assumindo a perspectiva materialista, Williams (2001) indica que por muito tempo as teorias marxistas compreenderam a cultura como determinada passivamente pelo econômico contrariando a afirmação de Engels sobre a cultura: “ejercen su influencia sobre el rumbo de las luchas históricas y en muchos casos predominan en la determinación de su forma” (ENGELS apud WILLIAMS, 2001, p. 228). Portanto, “si pretendemos entender las culturas, tenemos que comprometernos con lo que es manifiesto: el modo de vida en su conjunto” (WILLIAMS, 2001, p. 233).

Pelo modo de vida em seu conjunto, Williams (2003) entende três categorias de cultura: a *ideal* – cultura como estado do processo de aperfeiçoamento humano; a *documental* – cultura constitui as obras intelectuais; e a *social* – cultura social como descrição de um modo de vida de uma determinada sociedade dentro de um determinado espaço e tempo. As três categorias permitem compreender de maneira ampla o conceito

de cultura de Williams (2000; 2001; 2003).

Apple (1995) toma a concepção de Williams como referência para a discussão dos livros como produtos da cultura, “a própria condição de coisa das mercadorias que produzimos e consumimos” (APPLE, 1995, p. 82). Neste sentido, deve-se compreender que existe um “conjunto de relações” por trás da produção desses produtos. Ademais,

[...] desde que a publicação de livros começou de forma industrial, os livros são artigos mercantis. É claro que muitas vezes foram produzidos com propósitos acadêmicos ou humanísticos, mas acima de tudo, sua função principal foi a de manter e sustentar seus produtores” (APPLE, 1995, p. 86).

No entanto, cada editora possui uma lógica de trabalho, é claro que todas elas visando ao lucro da empresa. Existem dois tipos de capitais pertencentes a essas empresas, o simbólico e o financeiro. No primeiro caso, pode-se correr um risco maior, aceitando para publicação livros de certa forma “inovadores” com a intenção de que o lucro ocorra em longo prazo. Enquanto que no segundo caso, o lucro deve ser instantâneo, e, portanto, a mercadoria deve atender às expectativas do mercado atual. Com isso, entende-se que “por trás da mercadoria, o livro, existe, na verdade, um completo conjunto de relações humanas” (APPLE, 1995, p. 87). Assim sendo, “tanto a forma quanto o conteúdo também tem estado sujeitos às influências da sociedade mais ampla” (APPLE, 1995, p. 88).

Neste contexto, ocorrem pesquisas de mercado regulares com os professores, com o intuito de que o produto atenda às expectativas do cliente. Portanto, tanto as expectativas do professor como os planos de aprovação do material didático dos diversos Estados criam certas condições ideológicas de produção dos materiais didáticos. Por isso, para tomar os textos didáticos como objeto de pesquisa “precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de inter-relações” (APPLE, 1995, p. 97).

Dessa forma, “as pressões econômicas e políticas externas não são alguma coisa que exista ‘lá fora’, localizada em alguma parte de uma vaga abstração denominada economia (...). A economia não está ‘lá fora’, ela está bem aqui, perto de nós. Nós a reconstruímos rotineiramente em nossa interação social” (APPLE, 1995, p. 98). O autor sugere que para compreender esse complexo processo de produção e comercialização dos materiais didáticos são necessários estudos de natureza etnográfica (APPLE, 1995, p. 101).

Do ponto de vista dessas relações com o mercado editorial, trabalhos realizados na

esteira de Apple (1995) contribuem para inserir na problemática da pesquisa elementos decorrentes do fato de que, ainda que faltem estudos sobre a circulação e o consumo de manuais didáticos como os que serão aqui analisados, sabe-se que foram e continuam sendo produzidos por editoras comerciais – indício de que há um mercado para esse tipo específico de livros destinados aos professores, como avaliado por Hegeto (2014) e Hegeto e Garcia (2014) com relação aos livros de Didática Geral.

1.2. LIVROS ESCOLARES DE HISTÓRIA NO BRASIL

Na tese *Livro didático e saber escolar*, Bittencourt (2008) analisa o papel do livro didático na construção do saber escolar e considera-o fundamental para compreender os conhecimentos e técnicas tidas como fundamentais por uma sociedade em determinado contexto. A periodização do trabalho parte de 1810, origem dos manuais, em sua maioria traduções produzidas pela Imprensa Régia, até 1910, quando em decorrência do regime republicano foi ampliada a "instrução pública" e as editoras passaram a fazer do livro didático a sua principal fonte de renda.

"A origem do livro didático está vinculada ao poder instituído" (BITTENCOURT, 2008, p. 23). Com essa fala Bittencourt (2008) inicia o trabalho pretendendo desvelar as relações entre a origem do livro didático e do sistema de instrução pública no Brasil Império. Parte, então, dos documentos oficiais sobre a literatura escolar procurando identificar quando começou a preocupação com a produção didática no Brasil.

Na fase inicial, os livros didáticos seguiam modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães. A partir da metade do século XIX começaram as críticas aos manuais estrangeiros, porém é apenas no final do século com o ideário nacionalista que começou a produção de livros/manuais por autores brasileiros. Isso se dá também pelo processo de crescimento da rede escolar com o advento da Proclamação da República e em consequência do ideário iluminista de que a educação levaria ao progresso.

O livro didático deveria ser produzido com cuidado a partir do poder constituído, definindo o saber escolar. Para isso, desde o século XVIII Condorcet apontava para a necessidade de existirem compêndios ou manuais escolares para alunos e os livros para mestres ou professores. Porém, no início do século XIX os livros eram quase exclusivos para os professores que ditavam os conteúdos para que os alunos pudessem copiar. Neste sentido, conforme Bittencourt (2008) a Reforma de 1872 do ministro João Alfredo classificou os livros didáticos em três grupos: 1º) obras destinadas à formação dos

professores e mestres; 2º) obras que se dirigem especificamente aos alunos; 3º) obras administrativas para que os funcionários da instrução pública pudessem conhecer as leis e regulamentos. Assim, pode-se afirmar que havia uma grande preocupação com o livro didático enquanto texto de apoio ao professor, em particular quando não possuía formação específica na disciplina a ser lecionada.

Saviani (2009) destaca que em 1827, com a promulgação da Lei de Escolas de Primeiras Letras, demarca-se originalmente a preocupação com a formação de professores no Brasil. Esta preocupação é acompanhada pela criação da primeira Escola Normal do país em Niterói-RJ, no ano de 1835. Além dessas escolas, propôs-se a alternativa dos professores adjuntos, os quais atuariam nas escolas como ajudantes dos regentes, porém este caminho não prosperou, segundo Saviani (2009). De acordo com o mesmo autor, até a Proclamação da República a formação de professores era bastante incipiente no Brasil.

Neste contexto, a produção de livros didáticos era uma "tarefa patriótica" delegada a "figuras ilustres" ou intelectuais graduados em diferentes áreas do conhecimento. Esses autores recebiam dos Governos, muitas vezes, prêmios pelas suas produções, o que permite afirmar que esses livros eram "compostos debaixo da vigilância e da inspeção do Estado" (BITTENCOURT, 2008, p. 33).

A origem da produção didática no Brasil, portanto, caminha intrinsecamente relacionada à origem do sistema de ensino. Esse sistema, obrigação do Estado, mas desde o princípio destinado às instituições privadas, era direcionado à uma parcela da população, e não à maioria da população.

Durante a primeira metade do século XIX, os livros utilizados eram os das disciplinas específicas e os de leitura. Geralmente as regulamentações apontavam quais os compêndios a serem utilizados, sendo que a leitura de clássicos como Virgílio, Horácio, Cícero e Tito Lívio permanecia. As obras passavam por aprovação estatal e geralmente na segunda edição apresentavam na página de rosto a aprovação oficial. Esta atividade era responsabilidade do Conselho de Instrução ou Conselho Superior. Os programas das disciplinas eram acompanhados de uma lista de livros didáticos aprovados pelos Conselhos e também pelo Ministro de Justiça e Negócios Interiores. Concluindo, "os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola" (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

O livro didático foi desenvolvido para "inculcar normas e ortodoxias" (BITTENCOURT, 2008, p. 63) e padronizar o saber escolar. Até 1822 apenas a Imprensa Régia podia publicar esses livros didáticos. Após a quebra do monopólio estatal várias

foram as editoras responsáveis pela publicação de textos didáticos. O primeiro editor foi Baptiste Louis Garnier. Porém, inicialmente esses textos didáticos representaram traduções de compêndios europeus, principalmente franceses. A este respeito, Bittencourt (2008) aponta que “a história da literatura didática brasileira não escapou, portanto, ao domínio francês sobre a vida cultural brasileira do século XIX. A produção do livro didático constituiu-se em mais um dos elementos do quadro de relações culturais entre Brasil e França” (BITTENCOURT, 2008, p. 71).

Halleweell, (2005) na mesma direção de Bittencourt (2008), afirma que “os primeiros livros escolares brasileiros foram publicados pela Imprensa Régia” (HALLEWELL, 2005, p. 215), contexto no qual as editoras nacionais não se interessavam pelos livros escolares por conta do pequeno mercado. Tal fato se devia aos métodos utilizados nas escolas que não exigiam o uso dos livros.

Até 1837, quando foi fundado o Colégio Dom Pedro II “o interesse do governo havia se voltado quase exclusivamente para o Ensino Superior” (HALLEWELL, 2005, p. 215) ficando o ensino secundário delegado às “aulas avulsas”. Em 1850 Kidder e Fletcher criticavam a inexistência de livros escolares que levassem em consideração as questões nacionais, fato que impediu a melhoria da qualidade da educação nacional.

A partir da segunda metade do século XIX começaram a surgir os livros escolares produzidos no Brasil por obra de Baptiste Garnier que nas palavras de Hallewell “se tornou o primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender as necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa” (HALLEWELL, 2005, p. 216). Dentre os autores dos livros publicados pela Garnier estavam Joaquim Manuel de Macedo e Joaquim Caetano.

A partir da iniciativa de Garnier, os livros didáticos passaram a ser a grande fonte de renda das principais editoras do país. O “novo”, colocado nos títulos, representava uma estratégia de venda e ao mesmo tempo a concepção de que a cada manual se renovavam os métodos de ensino e mesmo os conteúdos a serem ensinados. A distribuição era feita mediante compras realizadas pelo Estado ou mesmo pelas instituições privadas. A difusão se dava por meio das bibliotecas públicas ou populares.

Segundo Bittencourt (2008), a produção didática sempre sofreu a influência dos editores e dos programas curriculares. Porém, os programas só passaram a ser produzidos antes dos manuais no século XIX com a consolidação das disciplinas escolares. Por sua vez, “os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam organizar o conhecimento erudito para uma forma didática baseando-se nas normais oficiais [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 97).

Os programas da disciplina de História sofreram o embate entre a História Sagrada e a História Profana. A Sagrada era determinada pelo tempo dos fatos divinos, enquanto a Profana era determinada pelos marcos temporais cronológicos propostos pelo Estado. Apenas no final da década de 1870 a História Profana foi adotada pelos programas de História, sem, no entanto, eximir a manutenção da importância da História Sagrada nos anos decorrentes.

Conforme Bittencourt (2008), os livros didáticos também sofriam com o embate entre as propostas da História Sagrada e Profana. Outro fato a ser destacado é a já comentada importância dos compêndios franceses que eram traduzidos na íntegra para serem utilizados nas escolas brasileiras. Porém, as traduções nem sempre eram fieis, ficando a cargo dos tradutores excluírem ou adicionarem capítulos ao seu próprio gosto. Um dos primeiros livros didáticos produzidos por autores brasileiros foi *História da Idade Antiga e Idade Média*, de Justiniano J. da Rocha, em 1862, conforme Bittencourt (2008).

Após a proclamação da República, o ideário nacionalista levou à construção de programas nacionalistas, e consequentemente a necessidade de livros didáticos de História do Brasil. Porém, já na segunda metade do século XIX percebia-se uma preocupação com a produção de livros didáticos que servissem para divulgar a História do Brasil, obras de intelectuais renomados ou não relacionados às esferas de poder. Esses autores se alocavam principalmente no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, no Colégio Pedro II e na Escola Militar.

Para exemplificar a produção didática sobre a História do Brasil, Bittencourt (2008) apresenta uma análise das obras *Episódios da História pátria e História do Brasil contada aos meninos*, de autoria do cônego Fernandes Pinheiro, e *História do Brasil, para ginásios e escolas normais - curso superior e História do Brasil*, de autoria de João Ribeiro. Na análise a autora localiza a querela entre a História Sagrada de Pinheiro e a História Profana de Ribeiro. Esses princípios determinaram desde a temporalidade até a composição das obras didáticas analisadas.

O livro didático não chegava aos espaços de ensino por si só. Assim, é fundamental compreender o papel do professor enquanto consumidor do livro didático. Desde o princípio os professores eram vistos como mal preparados e, consequentemente, o livro didático era entendido como um suporte, um apoio à ausência de conhecimento inerente ao profissional da educação.

Neste contexto, o professor recebia pouco e tinha precárias condições de trabalho não existindo em alguns casos sequer o espaço da escola e a sala de aula conforme a conhecemos nos dias de hoje. Além disso, a concorrência com as instituições privadas

levava os "bons" profissionais a optarem por estas instituições detentoras de salários melhores e de uma estrutura física que possibilitava o ensino, segundo Bittencourt (2008).

A formação específica não existia, e daí derivava a importância ainda maior dos livros didáticos. Dessa forma, representavam "[...] a provável fonte de seu conhecimento" (BITTENCOURT, 2008, p. 180). A instrução, portanto, estava representada pela relação entre o professor e o livro didático.

Segundo Gatti Júnior (2004) até a década de 1920 a maioria dos livros didáticos eram produzidos por autores estrangeiros e a escola se configurava como um espaço para poucos, fato que gradualmente começou a mudar na década de 1930.

Moreira e Silva (2011) indicam que na década de 1930 ocorreu a intensificação da produção de livros didáticos no Brasil. Segundo Resnik (1992) dois fatores incidiram para este aumento: a expansão do ensino secundário seriado e a necessidade de utilização de livros didáticos; e a crise de 1929 que elevou os preços dos livros estrangeiros. Outra autora, Soares (1996) acrescenta que a criação das Faculdades de Filosofia permitiu o aparecimento de autores de livros didáticos no Brasil.

Diante do exposto, a relação entre o Estado e a produção de livros didáticos se efetivou com a criação do Instituto Nacional do Livro - INL por meio do decreto 93 de 1937 e no ano seguinte da Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD, que tinha entre outras tarefas a função de analisar, autorizar e estimular a produção de livros didáticos no país.

Sobre esse período, Gatti Junior (2004) afirma que:

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não o tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 37).

Na década de 1960, com o início do processo inconcluso de massificação do ensino os livros didáticos passaram a ter papel ainda mais importante. Neste contexto, conforme Gatti Júnior (2004) ocorreu a transformação dos antigos manuais escolares nos livros didáticos observados até o final da década de 1990. Foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático - COLTED em 1966 e firmado um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a United States Agency for International Development - USAID para o financiamento de livros didáticos.

Conforme Gatti Júnior (2006), em 1971, por meio do Instituto Nacional do Livro - INL começa o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF. Cinco anos mais tarde, a Fundação Nacional do Material Escolar - FENAME passa a ser a responsável pelos programas de Livro Didático.

Gatti Junior (2006) indica que entre o final da década de 1970 e a década de 1990 “o livro didático apareceu como o caminho que poderia assegurar a qualidade da Educação recebida por todos que estivessem na escola” (GATTI JUNIOR, 2006, p. 2). No contexto destacado foram publicados aproximadamente 350 livros e 50 coleções didáticas.

Em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE que incorporou o PLIDEF. Em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD criado pelo decreto 91.542 substituiu o PLIDEF⁵. A partir de 1993, o programa instituiu uma comissão responsável por avaliar os livros didáticos. Conforme Silva e Moreira (2011) em 1994, o Ministério da Educação e Cultura - MEC publicou o documento *Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos*. Em 1995 foi instituído o Guia de livros didáticos, que apresentava os resultados das avaliações produzidas pelo MEC.

Tais políticas públicas evidenciam a preocupação do Estado com a produção dos livros didáticos e corroboram a importância desses artefatos culturais para o processo de escolarização. Em decorrência disso, o PNLD é o atual responsável pela avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos, regulamentando a sua produção.

Estes livros são acompanhados de manuais do professor com indicações metodológicas relacionadas ao ensino da História, que também são avaliados por especialistas da área. Além destes, existem no mercado editorial os manuais de metodologia do ensino destinados aos professores entendidos como manuais de Didática Específica. A existência destes manuais nos permite evidenciar que parece haver um consenso de que os professores em formação inicial ou continuada necessitam ser orientados para ensinar, o que pode ser feito por meio de livros e manuais destinados especialmente a eles.

Diante do exposto, esta pesquisa toma como objeto os manuais de Didática da História destinados a professores produzidos entre 1997 e 2014. O objeto será contextualizado e conceituado no capítulo seguinte.

⁵Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

2. MANUAIS DESTINADOS À ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Como se procurou destacar no capítulo anterior, os livros didáticos são artefatos que têm uma presença marcante na cultura escolar brasileira. No caso específico da História, as transformações nos processos de escolarização durante o século XX e XXI corresponderam também a transformações nos livros didáticos. Uma das questões relevantes para a pesquisa diz respeito a um tipo particular de livros: aqueles que são produzidos para os professores.

Como já referido, durante o Império e o início da República, muitos livros eram produzidos para que o professor utilizasse em suas aulas, lendo para os alunos ou passando textos e atividades no quadro de giz para que os alunos copiassem em seus cadernos. Eram obras que traziam os conteúdos das disciplinas escolares, os quais deveriam ser transmitidos aos alunos.

Contudo, como apontam Schmidt, Bufrem e Garcia (2006), também são relevantes na cultura escolar os manuais destinados especialmente à formação dos professores, os quais ainda são pouco estudados. É sobre eles que se apresentarão, a seguir, algumas considerações, com o objetivo de estabelecer alguns conceitos necessários à construção da pesquisa empírica para a tese.

2.1. MANUAIS DESTINADOS A PROFESSORES

De acordo com Nagle (2009), a literatura educacional é um importante documento para a compreensão das discussões do pensamento educacional nos diferentes contextos históricos, em especial na última década da Primeira República em que existia um pluralismo de orientações ideológicas. Apesar do pluralismo, a década de 1920 assistiu a ascensão do pensamento escolanovista, que marcou a educação, a formação de professores e também a produção de obras didáticas.

O autor analisa a literatura educacional na década de 1920 e afirma que a partir deste momento histórico as editoras passaram a se interessar pela educação. Além do interesse das editoras, naquele período "[...] o tratamento dos assuntos educacionais passa a ser feito por um grupo definido de intelectuais que vai adquirindo qualificação especializada" (NAGLE, 2009, p. 286-287) diferentemente do contexto anterior em que homens públicos, letrados e jornalistas eram os responsáveis por esse assunto, conforme indicado por Bittencourt (2008).

Nagle (2009) faz referência a uma observação de Lourenço Filho sobre quantitativos de obras publicadas: entre 1812 e 1861 foram apenas 38 obras sobre educação; entre 1861 e 1912: 236; entre 1912 e 1941: 741 obras. Os dados contribuem para que Nagle (2009) registre o crescimento da produção sobre educação no contexto da Primeira República.

Dentre as vertentes da literatura educacional, Nagle (2009) indica a existência de quatro. A primeira diz respeito às obras sobre educação ligadas "às pregações nacionalistas", ou seja, aquelas que entendiam a instrução pública enquanto problema mais importante da nação:

Em resumo, as obras do primeiro conjunto apresentam uma percepção retórica da problemática educacional, embora seja possível discernir alguns dados que revelam a apreensão de determinados aspectos da realidade social brasileira (NAGLE, 2009, p. 29).

A segunda vertente de obras de literatura pedagógica pode ser dividida em três subvertentes. A primeira entende a escolarização a partir de concepções pedagógicas mais amplas, sendo a pedagogia entendida como "ciência experimental"; nessas obras aparecem debates quanto ao conceito de pedagogia, órgãos dos sentidos, crescimento físico, aprendizagem, caracterização e metodologia. A segunda subvertente é composta por obras de "caráter essencialmente didático, para não dizer exclusivamente metodológico" (NAGLE, 2009, p. 292). A terceira e última diz respeito às obras que apresentam problemas educacionais, discutidos com apoio da psicologia e da pedagogia.

A terceira vertente pode ser definida como a História da Educação, ou seja, obras que apresentam "quadros histórico-descritivos da educação brasileira" (NAGLE, 2009, p. 293). Por fim, a quarta, exclusivamente na década de 1920, está ligada à ideia de inovação propagada pelos escolanovistas.

Ao longo do século XX, a produção e circulação de diferentes tipos de obras destinadas aos professores foi ampliada, seja por meio da ação direta do Estado seja pela publicação comercial dessas obras. Assim como Nagle (2009) identificou uma diversidade de finalidades nessas obras, outros autores foram contribuindo para evidenciar que a chamada "literatura pedagógica" constitui um conjunto diverso e que requer ainda a atenção dos pesquisadores, apesar da existência de alguns estudos relevantes, como se destaca a seguir.

Em artigo intitulado *Biblioteca para professores e modelização das práticas de leitura: análise material das coleções Atualidades Pedagógicas e Biblioteca de Educação*,

Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo (2007) iniciam indicando que o estudo dos livros na perspectiva da história cultural toma como teóricos fundamentais Roger Chartier e Michel de Certeau. Para estes, o conceito de “materialidade do impresso” é fundamental. Neste sentido, “uma coleção de livros é sempre produto de uma estratégia editorial dotada de características que lhe são específicas” (CARVALHO, TOLEDO, 2007, p. 1). A publicação dessas coleções tem como objetivos: 1) ampliar o mercado editorial; 2) adequar o livro a um objetivo cultural específico, logo a um público específico.

As autoras referem-se ao *boom* das edições didáticas no Brasil na década de 1930, momento em que surgem as coleções pedagógicas como a Bibliotecas para Professores. Dentre elas, as autoras analisam a Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho e a Atualidades Pedagógicas, organizada por Fernando de Azevedo. Sobre eles, as autoras afirmam que “nomes bastante conhecidos, as etiquetas “Fernando de Azevedo” e “Lourenço Filho” legitimam o conjunto de títulos e autores publicados nas coleções que organizam” (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 3). A primeira coleção lançou 37 títulos, enquanto a segunda contou com 135 títulos.

A Biblioteca de Educação contava com prefácios do editor que procuravam organizar a compreensão do professor em relação ao texto publicado. Além disso, Lourenço Filho se utilizava das notas para explicar conceitos, fornecer bibliografias, informações contextuais ou sugerir a leitura de outros volumes da coleção, de maneira a constituir intertextos. As autoras indicam ainda que as obras da Biblioteca de Lourenço Filho, “[...] se dispõem como peças de um conjunto harmônico destinado a constituir a cultura pedagógica do professorado” (CARVALHO; TOLEDO, 2007, p. 7).

Na coleção Atualidades Pedagógicas, Azevedo optava pela pluralidade de gêneros entre compêndios, manuais, coletâneas de discursos, ensaios científicos, relatos de experiências ou de práticas experimentais entre outros. Ou seja, a coleção possuía diferentes obras de cunho pedagógico e de formação geral.

No Brasil, as pesquisas sobre manuais destinados a professores abrangem as diferentes áreas do conhecimento com prevalência para a Didática Geral, Pedagogia e História da Educação. Entre os trabalhos que analisam obras destinadas a professores, destacam-se os de Vivian Batista da Silva (2003) que constrói o conceito de “manuais pedagógicos” para referir-se àquelas obras destinadas ao:

ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino (SILVA, 2003, p. 30).

Vivian Batista da Silva e Antônio Carlos da Luz Correa (2004a), no artigo intitulado *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil)* tomam como objeto os manuais pedagógicos entendidos como aqueles utilizados nos cursos de formação de professores e destacam a diferença destes para os manuais dirigidos aos alunos enquanto “lugar de construção e circulação de saberes profissionalizantes” (SILVA; CORREA, 2004a, p. 614). Neste sentido, “esses textos, para além de servirem aos propósitos imediatos de formarem professores, também têm um papel decisivo na configuração do discurso pedagógico, da concepção profissional do professor e dos saberes que a sustentam” (SILVA; CORREA, 2004a, p. 615). Ainda, “[...] os manuais pedagógicos participam da elaboração e divulgação do discurso pedagógico, evidenciando práticas específicas de construção e publicação de conhecimentos sobre educação” (SILVA; CORREA, 2004a, p. 618).

Continuando a discutir a natureza dos manuais pedagógicos, os autores afirmam que:

[...] no caso dos manuais para professores, existe a construção de um discurso com foros de cientificidade acerca da natureza do ato escolar, do espaço-tempo da escola, da natureza infantil, da sua psicologia e do seu desenvolvimento, das questões filosóficas etc. que supostamente sustentam e legitimam o modo pelo qual os saberes são selecionados e a respectiva transmissão/apropriação é organizada. (SILVA; CORREA, 2004a, p. 619).

Apresentam ainda, “[...] um corpo de saberes profissionais docentes que sustentaria a possibilidade da existência sociológica da profissão de professor” (SILVA; CORREA, 2004a, p. 619). Desta forma, infere-se que os manuais pedagógicos são manuais destinados aos professores em formação que constroem um discurso pedagógico sobre o ensinar determinadas disciplinas e sobre a própria função social do professor.

A quantidade de pesquisas sobre livros escolares se ampliou na década de 1960 com uma multiplicidade de termos: livros-texto, manuais e livros escolares, são alguns exemplos. Ademais, “os manuais são objetos complexos que devem disponibilizar aos estudantes saberes, valores morais, religiosos e políticos” (SILVA; CORREA, 2004a, p. 621). Eles partilham características com outros textos escolares, mas apresentam especificidades em relação aos objetivos e modos de produção.

Como referencial teórico, os autores tomam a ideia de manuais enquanto “leituras de leituras”, ou seja, produtos da relação entre lector e actor a partir de Bourdieu (1990). Dessa forma, o manual é resultado da leitura de diferentes referenciais por parte do autor. Ainda sobre isso os autores são:

[...] produtores de um discurso que será apropriado por outro grupo de lectores, a saber, os alunos normalistas aos quais se dirigem para intermediar o contato deste público com as ideias dos auctores referidas de maneira sumária e compreensível, divulgando-as a leitores ainda não especializados na área (SILVA; CORREA, 2004a, p. 626).

Como resultados, Silva e Correa (2004a) afirmam que os manuais analisados promovem:

a fabricação do discurso pedagógico vista através dos manuais pedagógicos para professores sugere diferentes tipos de circulação e apropriação da literatura pedagógica no quadro das redes sociais da escolaridade constituídas intra e internacionalmente (SILVA; CORREA, 2004a, p. 628).

Em outro artigo, intitulado *Os manuais pedagógicos e o discurso da formação de professores: saberes em viagem permanente*, Silva e Correa (2004b) tomam novamente como objeto de estudos os manuais pedagógicos (Pedagogia, Didática, Metodologia e Prática de Ensino) produzidos para formação de professores das séries iniciais no Brasil e em Portugal. O objetivo é identificar “as representações da profissionalidade docente”. O estudo dos manuais resultou na compreensão de diferentes representações: professor como personagem central (1870-1890); professor subordinado à escola graduada (1890-1900); a representação da criança-aluno como reguladora da escola (1900-1930) e o professor enquanto “aplicador” de técnicas e instrumentos (1930-1970). A última perspectiva ainda hoje representa a profissão enquanto uma posição intermediária (NÓVOA, 1987). Neste sentido, ocorre a representação da profissionalidade como aplicadora de um “receituário de métodos de ensino”, enquanto tendência da literatura educacional em todo o mundo (NÓVOA, 1987).

Na tese intitulada *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Vivian Batista da Silva (2005) tem como objeto os manuais destinados aos normalistas em Portugal e Brasil. Nestes a pesquisadora procurou

identificar a construção da escola a partir da circulação dos saberes pedagógicos. Os aspectos apresentados pelos manuais compõem o que a autora identifica como uma “gramática do ensino”.

Na introdução, Silva (2005) apresenta a contextualização do objeto a partir dos conceitos de cultura docente (PERRENOUD, 1993) e cultura escolar (CHERVEL, 1990; JULIA, 1995). Entendendo os manuais pedagógicos como parte dessa cultura e mesmo como produtores desta, sendo que os manuais ajudaram a consagrar a literatura pedagógica. Desta forma, “os saberes usados nos manuais puderam ser comparados a fios de uma corda discursiva (NÓVOA, 2000) elaborada ao longo do tempo e graças a comunicação existentes entre diferentes espaços” (SILVA, 2005, s/p).

Os manuais utilizados apresentam “prescrições minuciosas sobre como agir em sala de aula” (SILVA, 2005, s/p) e são marcados pelo hibridismo cultural ou a troca entre os intelectuais da educação. Para explicar esse processo, a autora utiliza a metáfora da viagem e os conceitos de auctor e lector de Bourdieu e de ordem dos livros de Chartier. Sobre isso a autora afirma que “os viajantes, comparados aqui aos escritores dos manuais pedagógicos foram, antes de tudo, estrangeiros, intrusos, marginais, diante dos saberes que eles selecionaram das obras de vários autores, áreas do saber e lugares do mundo” (SILVA, 2005, s/p). Silva identifica ainda um certo consenso na literatura pedagógica brasileira e portuguesa a partir da análise das referências utilizadas nos manuais pedagógicos analisados. Assim, “foi justamente por meio desses esforços de citar e explicar ideias nacional e internacionalmente produzidas que os manuais pedagógicos contribuíram para difundir mundialmente (SILVA, 2005, s/p).

Silva (2005) discute também o lugar dos manuais pedagógicos na pesquisa e indica que até meados do século XX houve poucas investigações sobre esses materiais. Um dos problemas das pesquisas é o da “ambiguidade terminológica” indicada por Ossenbach e Somoza (2001).

No primeiro capítulo da tese, Silva (2005) indica que:

os manuais pedagógicos tiveram, assim, o ensino como seu objeto de ensino, produzindo uma espécie de gramática do magistério e articulando os elementos para se conceber e agir nesse ofício como nenhum outro tipo de livro fez, nem mesmo títulos mais famosos e reconhecidos como a Didática Magna (1657) ou o Emílio de Rousseau (1762) (SILVA, 2005, s/p).

Neste sentido, Silva indica que o problema da pesquisa é identificar como os livros contribuíram para a difusão e construção de um modelo de ensino. Para isso,

compreende-se os manuais como elementos da cultura escolar e lugares de uma cultura pedagógica. Os manuais foram lugar do “[...] que houve de “melhor” na bibliografia sobre educação” (SILVA, 2005, s/p). Esses textos didáticos serviram de resumos de outros trabalhos permitindo aos professores o contato com as discussões de ensino desenvolvidas pelos “grandes” teóricos presentes no “conjunto de referências mobilizadas nos livros” (SILVA, 2005, s/p).

Os manuais publicados em meados do século XX apresentaram uma perspectiva do “saber fazer” a “uma dimensão técnica do ofício docente” (SILVA, 2005, s/p), dessa forma “na maior parte das vezes restringiram o seu conteúdo a uma espécie de receituário de como exercer o magistério” (SILVA, 2005, s/p). O corpus analisado por Silva (2005) foi composto de 25 títulos portugueses e 55 títulos brasileiros objetivando entender “como os manuais pedagógicos contribuíram para consolidar determinados modos de educação do povo em várias partes do mundo” (SILVA, 2005, s/p).

No segundo capítulo, Silva (2005) afirma que os manuais didáticos permitiram a circulação de saberes a partir das referências lidas pelos lectores, que permitiu a escrita por parte dos autores (BOURDIEU, 1996). Isso permite compreender que “os textos articularam referências” (SILVA, 2005, s/p). Ou seja, “ao pedir emprestadas essas referências, consideradas lições a serem aprendidas de diferentes autores e encontradas em obras produzidas em vários países, o discurso pedagógico acabou por implantar reformas, transformar a visão de escola, educação e mundo das pessoas” (SILVA, 2005, s/p).

Esse discurso permitiu identificar lugares exemplares, ou seja, a transformação de países em “sociedades de referência”. No caso dos manuais pedagógicos brasileiros e portugueses a França, a Alemanha e os EUA foram identificados como esses lugares. É possível, então, identificar a utilização de referências vindas de países “mais desenvolvidos” enquanto modelos.

Segundo Silva (2005), as principais temáticas tratadas nesses manuais foram: o professor (1870-1890), a escola (1891-1910), os alunos (1911-1940) e as metodologias (1941-1970). Nestes, Silva (2005) ainda identificou a presença de uma “corda discursiva”, sendo que “cada referência foi uma espécie de fio que, entrelaçado a outros, mudou seu movimento em diferentes momentos e espaços” (SILVA, 2005, s/p). Porém, as referências dos países que não eram “sociedades de referência” só puderam ser notadas a partir da década de 1950, resultado da disseminação da escolarização. Dessa forma, o número de citações de autores portugueses e brasileiros foi muito pequeno, diferentemente do número de citações das “sociedades de referência”.

No capítulo três (3), Silva (2005) afirma que os manuais foram responsáveis pela difusão dos saberes relativos à escola, nesta direção “deram a ler formulações “já ditas”, criando a partir delas um espaço determinado de discursos úteis a formação do magistério” (SILVA, 2005, s/p). Neste movimento, os manuais, ao tomarem determinados autores como referências permitiram a eles se consagrarem como referências na área.

Neste sentido, a autora apresenta inicialmente os saberes que definiram a concepção de professor nos manuais analisados. No período inicial, “o professor teve papel nuclear na dinâmica da escola, pois ele deveria conhecer o aluno” (SILVA, 2005, s/p) para dirigi-lo na sua formação. Ou seja, o docente era o “principal personagem da escola” (s/p), sendo o seu papel “tido como central na dinâmica escolar” (SILVA, 2005, s/p).

No quarto capítulo Silva (2005) se utiliza novamente de Bourdieu (1996) para discutir a ideia de auctor e lector. Nesta direção, a pesquisadora afirma que “ao serem mencionados em outros livros, os manuais pedagógicos deixaram de ser textos de lectores e passaram a ser textos de auctores” (SILVA, 2005, s/p). Esses auctores utilizados nos manuais contribuíram para a conformação de um modelo de escola. Sobre isso, Silva indica que:

os manuais pedagógicos participaram da fundação de determinados discursos, traduzindo-os e dando-os a ler. Essa foi uma das instâncias de produção dos autores da área educacional: a articulação de suas ideias foi a articulação das ideias que sustentaram as proposições para as atividades de alunos e professores na escola e essas leituras foram sendo construídas desde finais do século XIX (SILVA, 2005, s/p).

A lógica da corda discursiva ajuda a compreender a composição dos manuais pedagógicos como livros que entrelaçam ideias de “grandes” intelectuais da educação produzindo um discurso sobre a escola e o processo de escolarização. Assim, os manuais se situam “na fronteira entre a repetição e a novidade” (SILVA, 2005, s/p). Ainda “sobre as repercussões dos manuais para professores originaram-se de uma utilidade comum a todos: servir aos alunos da Escola Normal ou, como se poderia dizer também, ensiná-los a ensinar” (SILVA, 2005, s/p).

Silva (2005) continua afirmando que “na qualidade de compêndios, os manuais pedagógicos tiveram como objetivo principal colecionar todas as referências úteis para o ofício de ensinar e, assim, reunir aquilo que poderia compor uma espécie de Biblioteca dos Professores” (SILVA, 2005, s/p). Esses compêndios se configuram enquanto obras de

lectores que produziram a partir de várias leituras. A partir do momento em que produziram, passaram a auctores responsáveis pela difusão dos discursos pedagógicos que ajudaram a configuraram a escola e o ensino no Brasil e em Portugal.

Em outro texto, Silva (2008) tem como objetivo analisar manuais pedagógicos utilizados pelas normalistas entre 1930 e 1971. O intuito é contribuir para uma história dos manuais brasileiros buscando compreender como os autores apresentam as leituras pedagógicas realizadas.

A cultura escolar e o ofício do professor despertam grande atenção da literatura científica. Dentre os documentos privilegiados, situam-se os manuais pedagógicos e, neste caso específico, os manuais das professoras normalistas. Tais documentos requerem uma atenção específica sobre a definição da sua natureza enquanto manuais, entendendo que “[...] produtos da cultura escolar, os livros das normalistas também dão a ver aspectos da constituição de um corpo de saberes profissionais docentes” (SILVA, 2008, p. 117).

Nos anos 1930, a produção de manuais se destacou no Brasil por conta de vários fatores: a consolidação do setor editorial, a construção de uma literatura pedagógica nacional e a expansão das escolas normais. “A partir de meados da década de 1940, quando foi notável a crescente preocupação com os aspectos práticos e metodológicos na formação de professores, comumente os manuais assinalaram as funções de “guia” (SILVA, 2008, p. 120).

Para a análise dos manuais, Silva (2008) toma como pressupostos teóricos mais uma vez a compreensão de auctor e lector de Bourdieu e apropriação de Chartier. A autora, então, analisa as referências dos manuais buscando identificar quais foram os autores lidos pelos autores dos manuais e de que forma se deu a apropriação destes.

Como resultado fundamental, Silva (2008) identifica a marcante influência do pensamento de John Dewey citado na maioria dos manuais pedagógicos identificados. Além disso, a autora corrobora a importância desses manuais enquanto literatura que as normalistas utilizavam e que, por não terem a formação superior, viam nesses uma espécie de guia para o trabalho pedagógico.

Carlos Manique (2013) no artigo intitulado *O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – anos 1920)* tem como objeto os manuais de Pedagogia e de Metodologia produzidos no Brasil e em Portugal entre a segunda metade do século XIX e os anos 1920. O objetivo é analisar os saberes postos em circulação por esses manuais pedagógicos. Dessa forma, entender como os manuais apresentam as “regras tidas como ideais para conduzir o

ensino” (CORREIA; BATISTA, 2002 apud MANIQUE, 2013, p. 238).

Os manuais analisados apresentam em regra um capítulo no qual se propõe a discussão dos métodos de ensino (individual, simultâneo, mutuo e misto). Com o passar dos anos, os manuais apresentam a mudança de perspectiva para a importância do aluno individualizado no processo pedagógico. O critério para escolha dos manuais foi o de identificar as obras consideradas pelo autor como pedagógicas-didáticas. A intenção não é comparar os manuais, mas sim identificar como em cada espaço específico os manuais fazem circular uma perspectiva sobre o “ser professor”.

O autor tipifica os manuais em duas categorias. Uma primeira que “corporiza a imagem do professor como ator de um projeto de civilização, devendo possuir uma vocação nata para o ensino e entregar-se de corpo e alma a essa missão” (BAPTISTA, 2004 apud MANIQUE, 2013, p. 244). O segundo apresenta as teorizações da chamada “pedagogia experimental”, que se contrapunha à “pedagogia tradicional”.

Como considerações, Manique (2013) reafirma “a importância dos manuais pedagógicos na produção e na circulação de saberes, designadamente como estruturadores do ofício docente” (MANIQUE, 2013, p. 251). Tais manuais publicizam as mudanças no campo da Pedagogia, quando na década de 1920 passa-se a partilhar a necessidade de uma escola nova. Tal perspectiva está presente na “paisagem escolar” do Brasil e de Portugal.

Roballo (2012) em artigo intitulado *A produção de manuais de História da Educação a partir de 1930 no Brasil: problematizando os elementos que estruturam e organizam os objetos para subsidiar os cursos de formação de professores*, tem como objeto os manuais de História da Educação publicados pela Companhia Editora Nacional entre 1933 e 1971 – manuais estes pertencentes à coleção Atualidades Pedagógicas.

A autora inicia afirmando que “o livro escolar, na medida em que se configurou como bem de consumo, tornou-se o texto impresso de maior circulação, a partir da segunda metade do século XX, no Brasil” (ROBALLO, 2012, p. 1). A autora destaca os livros escolares como primo pobre na literatura, mas primo rico das editoras, a partir de Lajolo Zilberman (1996).

Os textos trabalhados configuram-se como “fonte poderosa de conhecimento da história dos rumos educacionais de determinada sociedade” (ROBALLO, 2012, p. 2), daí a importância enquanto objetos de pesquisa. Nesta direção, Roballo (2012) indica ainda que “no início do século XX, dois terços da produção editorial brasileira era constituída de livros escolares, segundo Galvão e Batista (2009) de acordo com Abramo (1971)” (ROBALLO, 2012, p. 2).

Na década de 1930, segundo a pesquisadora, a Criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma Francisco Campos representaram um impulso ainda maior na publicação de manuais pedagógicos, tendo em vista a preocupação com a formação de professores. Neste contexto, foram publicados onze (11) manuais de História da Educação na Coleção Atualidades Pedagógicas. Roballo (2012), com apoio em gráficos desenvolve uma análise do número de edições e reimpressões dos manuais analisados para reafirmar a consolidação de um mercado editorial pedagógico, em especial de publicação das obras de História da Educação.

Desta forma, “uma vez escritos e saídos da editora em formato de objeto (concreto), os manuais de HE passaram a existir como um objeto passível de circulação entre diferentes mãos e diferentes lugares” (ROBALLO, 2012, p. 13). Assim, ao circularem em diferentes espaços os manuais “[...] transformaram-se em instrumentos pedagógicos, em veículos mediadores de um sistema de valores, de ideologia, de cultura” (ROBALLO, 2012, p. 13).

A ideia de obras e de coleções específicas para professores apresentada nas pesquisas referenciadas neste capítulo atravessou o século XX e chegou aos dias de hoje. Esse tipo de publicação parece ter um mercado relativamente permanente, como apontado por Hegeto e Garcia (2014) no caso específico de manuais de Didática Geral. Segundo as autoras, há obras reeditadas desde 1984, basicamente com a mesma estrutura de conteúdos, e que é referida em bibliografia de cursos e de concursos para docentes.

Entre os manuais analisados nesta tese encontra-se, por exemplo, o manual *Ensinar história* de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, publicado em 2004 e reeditado em 2011, que faz parte da coleção *Pensamento e ação na sala de aula*, da Editora Scipione. Nessa coleção, obras de História da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral e Didáticas Específicas têm sido editadas e reeditadas desde a década de 1980, o que também fornece indícios da presença desses manuais na cultura escolar e no mercado editorial – embora muitas vezes dependentes de recursos financeiros de Programas de Governo (Federal e Estaduais).

Para esta tese, interessa destacar um tipo específico de manual, dentre os que Silva (2003) denomina de manuais pedagógicos. São, mais especificamente, obras de caráter didático ou metodológico ou manuais de didática que “apresentam a proposta de, a um só tempo introduzir um tema e sumariá-lo” (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT, 2006. p. 123), conceito apropriado aos manuais em geral, mas que se diferenciam por serem destinados a professores, diferentemente dos manuais destinados aos alunos e de outros

destinados a professores, pois:

[...] propõem métodos e atividades de ensino de determinadas disciplinas indica, também, a necessidade de explicitação do que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais, ou seja, que tipo de saberes são constitutivos destas publicações destinadas aos professores. (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT. p. 123).

Outra especificidade desses manuais destinados a professores reside no fato de não apresentarem os conteúdos específicos de uma disciplina escolar, como História Antiga ou História da América no caso da História, caracterizando-se por apresentarem “uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprios da Didática das disciplinas” (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT. p. 123).

Assim, os manuais de Didática Específica ou Didática especial são compreendidos como um objeto diferenciado em relação aos livros didáticos destinados aos alunos e, também, diferenciado de outro tipo de obras destinadas aos professores, que discutem questões relacionadas ao ensino mas sem apresentar uma proposta de organização didática da prática de ensino.

As autoras identificaram os manuais de Didática Específica ou Didática Especial como manuais que *ensinam a ensinar*. O papel destes manuais é, portanto, de “exercerem a função de mediação entre o conhecimento científico específico e os modos de ensiná-lo na sala de aula” (BUFREM, SCHMIDT e GARCIA, 2006. p. 4).

Em trabalho de revisão intitulado *História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino* Wojciech Andrzej Kulesza (2014) indica que o objetivo do artigo é analisar três linhas de pesquisa sobre manuais de Pedagogia em circulação no Brasil. Na introdução, afirma que durante seminário sobre a temática realizado em Madrid em 1996, Ossenbach e Somoza indicaram que as análises eram extremamente conteudistas. Dentre elas, as internalistas realizadas principalmente nas áreas de Ciências e Matemática e externalistas nas áreas de História e Geografia. Ainda sobre isso, a autora afirma que, “todavia, a pedagogia, como disciplina escolar, tem constituído um objeto raro de investigação” (KULESZA, 2014, p. 330).

Kulesza (2014) analisa a tese de doutorado de Vivian Batista da Silva. Nesta, a autora distingue o que é um manual pedagógico. Segundo Kulesza (2014), Silva parte dos conceitos de “suportes do texto” e “protocolos de leitura” de Chartier, buscando identificar a “cultura profissional docente” por meio das “representações das práticas docentes”. Aponta ainda que em trabalho de coautoria com Catani, Silva (2009) indica que em

Portugal manuais teriam as seguintes características: 1) 1870-1890: o professor como personagem central de escola; 2) 1890-1910: a organização da instituição escolar como principal conhecimento para o trabalho docente; 3) 1910-1940: a compreensão do aluno como principal elemento do processo de ensino; 4) 1940-1970: ascensão dos métodos de ensino.

Na segunda linha de investigação, Kulesza (2014) analisa o que chama de “perseguição à formação docente”. Aponta, neste sentido, a dissertação de Trevisan (2011), que identifica “mudanças e permanências” nas nomenclaturas das disciplinas relacionadas à formação de professores e conceitua os manuais destinados aos professores como:

um tipo de livro utilizado para a condução do processo de ensino no âmbito dos cursos de formação de professores (escolas normais, institutos de educação e/ou faculdades de filosofia) visando à formação e ao aperfeiçoamento das atividades docentes. Portanto, são livros que ensinam a ensinar ou que contêm os saberes necessários, e, por vezes, as práticas também, de uma determinada disciplina necessária à formação do futuro professor (TREVISAN, 2011, p. 31 apud KULESZA, 2014, p. 334).

Na terceira e última linha de investigação sobre manuais, que teria como função fundamental a problematização da modernidade, Kulesza (2014) cita Marta Maria Chagas de Carvalho que diferencia os manuais em: “caixa de utensílios” e “biblioteca”. Os de primeiro tipo seriam próprios da ideia de cópias de modelos exemplares advindos das “Escolas Modelo”, enquanto os de segundo tipo estariam apoiados no conjunto de saberes pedagógicos que permitam a formação da mentalidade do professor na direção dos “Institutos de Educação”. Além desta tipologia, Carvalho aponta para outra, chamando-os de “tratados” e “guia de aconselhamento”.

Concluindo, Kulesza (2014) indica que as três linhas podem ser definidas pelas características das pesquisas elencadas. A primeira relaciona os manuais à cultura escolar, apresentando a importância da psicologia para as transformações na pedagogia. A segunda se utiliza dos manuais enquanto documentos para uma história da disciplina escolar de Pedagogia. A terceira produz uma “história dos saberes escolares” a partir das ideias pedagógicas e da prática pedagógica representadas pelos manuais.

Assim, a partir dos trabalhos que se voltam a um tipo particular de manuais para a orientação do ensino, em perspectivas que articulam a abordagem histórica, a didática e a epistemológica, como os de Carvalho (1999) e aqueles produzidos no NPPD/UFPR e no LAPEDUH/UFPR como os de Schmidt (2005), Garcia (2003), Urban (2009) Rodrigues

Junior (2010), Garcia e Nascimento (2009), Hegeto (2014), evidencia-se que há uma problemática a ser ainda resolvida na tese com relação às diferentes denominações que recebem. Entende-se, a partir do trabalho de Hegeto e Garcia (2014), que talvez se possa pensar na denominação de manuais didáticos particularmente para os manuais pedagógicos que têm a finalidade de ensinar a ensinar, abordando tanto temas da Didática Geral quanto os de Didáticas Específicas.

2.2. MANUAIS DESTINADOS A PROFESSORES DE HISTÓRIA

Dentre os livros escolares, podemos destacar como objeto desta tese os manuais de Didática da História. Circunscritos nas obras de caráter didático ou metodológico segundo a categorização feita por Nagle (2009), esses manuais de Didática da História começaram a ser produzidos na década de 1910. Schmidt (2008) ao inventariar os manuais de Didática da História produzidos no Brasil indica a existência de quatorze (14) obras⁶:

QUADRO 1: LISTA DE MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

MANUAL	AUTOR	ANO
<i>Methodologia da História na aula primária</i>	Jonathas Serrano	1917
<i>Como se ensina História</i>	Jonathas Serrano	1935
<i>A História no curso secundário</i>	Murilo Mendes	1935
<i>Princípios do método no ensino de História</i>	Amélia Americano Franco Domingues de Castro	1952
<i>Apostilas de Didática Especial de História</i>	CADES ⁷	1959
<i>A história na escola secundária</i>	Hugo Weiss et ali (orgs)	1963

⁶Em seu artigo *O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas*, Schmidt (2008) aponta a existência de "14 manuais de Didática da História, produzidos, entre 1917 e 2004" (p. 10), porém no decorrer do texto são citados 15 (quinze) manuais e nas referências apenas 11 (onze) manuais. Tal fato pode estar relacionado a quantidade de Apostilas de Didática Especial publicadas pela CADES tendo estas diferentes autores.

⁷Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Foram colaboradores da obra: Astréa Dutra dos Santos, Eny M. Roxo da Motta, Fernando Segismundo, João Alfredo Libâneo Guedes, Malca D. Beider. (URBAN, 2009. p. 36).

<i>Curso de Didática de História</i>	João Alfredo Libâneo Guedes	1963
<i>Planos de aula de História</i>	Lucia de Lemos	1964
<i>O ensino da História no Primário e no Ginásio</i>	Miriam Moreira Leite	1969
<i>Caderno MEC de História</i>	Lydinéa Gasman e James Braga Viera da Fonseca	1971
<i>Metodologia do ensino de História e Geografia</i>	Heloisa Dupas Penteado	1994
<i>Didática e Prática de Ensino de História</i>	Selva Guimarães Fonseca	1ª edição: 2003; 5ª edição: 2005.
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	1ª edição: 2004; 3ª edição: 2009.
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	1ª edição: 2004; 2ª edição: 2010.

Fonte: SCHMIDT (2008, p. 10-19).

Precursor na produção de manuais de Didática da História no Brasil, Jonathas Serrano⁸ foi o responsável pelos manuais *Methodologia da História na aula primária* (1917) e *Como se ensina a História* (1935). As duas obras são objeto dos trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006).

Schmidt (2004) aponta que o regulamento de 1837 do Colégio Dom Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, pode ser considerado o marco inicial da História como disciplina escolar no Brasil. No entanto é após a Proclamação da República em 1889, no contexto de construção do Estado Nacional, que surge uma literatura didática específica. Dentre esta literatura, se destaca a obra de Jonathas Serrano que parte fundamentalmente da perspectiva metodológica de Dewey⁹, e também dos debates da Escola Nova¹⁰, entendendo que se deve partir da experiência da criança e combater o ensino tradicional que primava pela memorização. Inserem-se estas influências no movimento chamado de “entusiasmo pela educação” ou “otimismo pedagógico”,

⁸Filho do capitão de mar e guerra Frederico Guilherme de Souza Serrano, senador da República pelo estado de Pernambuco, e de Ignez da Silveira Serrano. Estudou no Colégio Pedro II, formou-se em Direito. Foi membro e participou da Diretoria do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, no Colégio Dom Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal (URBAN, 2009. p. 34).

⁹John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como fundamentos da educação.

¹⁰Também conhecido como "Escola Ativa" ou Escola Progressista" foi um movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa em meados do século 19 Europa chegando ao Brasil por intermédio de Rui Barbosa em 1882.

intimamente ligado à Escola Nova.

Com isso, percebe-se a tentativa de inserção de uma nova forma de ensinar História, ou seja, a partir de uma perspectiva renovada, conforme Schmidt (2004; 2005; 2008). Ainda sob o ponto de vista desta autora (2004), para Serrano “a História como uma ciência tem como objeto o estudo da origem e do desenvolvimento das sociedades humanas, a partir dos seus fatos mais importantes, que devem ser explicados de forma encadeada, em suas causas e consequências” (SCHMIDT, 2004, p. 198).

Segundo a mesma autora, na obra *Methodologia da História na aula primária*, Serrano propõe sete (7) métodos para o ensino da História. O primeiro é o método etnográfico; o segundo, o sincrônico; o terceiro, o cronológico; o quarto, o regressivo; o quinto, o anedótico ou biográfico; o sexto, o continuado; e por fim o sétimo, o concêntrico. Além dos métodos, Serrano discute neste manual os recursos técnicos possíveis para o ensino da História, como: os processos visuais, os questionários metódicos, as preleções, as leituras comentadas e o saber contar, as datas importantes, e os exercícios escritos e orais. Em 1935, Serrano publicou *Como se ensina História* obra na qual viria a criticar a Reforma Francisco Campos de 1931. Schmidt (2004) conclui que Jonathas Serrano é um homem de seu tempo, responsável pela “pedagogização do saber histórico” (SCHMIDT, 2004, p. 208).

Freitas (2006), em sua tese *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1945)*, além da análise de conteúdo dos manuais de Didática da História de Serrano, analisa também de maneira mais pormenorizada a biografia e a trajetória profissional deste intelectual. Assim, aponta que a pedagogia da história de Serrano foi configurada na prática, enquanto professor, no catolicismo e nas assessorias à implantação de políticas públicas.

Essa pedagogia tem vários aspectos destacados por Freitas (2006): 1) influência da *psicologia do interesse* de Claparède¹¹; 2) Importância da memorização e raciocínio; 3) Concepção de ensino enquanto transferência; 4) História enquanto “ciências das causas”; 5) Crítica imparcial e objetiva (FREITAS, 2006, p. 262). Em relação ao método de ensino, destaca-se o anedótico-biográfico e o concêntrico. Assim, pode-se concluir que a pedagogia da história de Serrano era escolanovista e católica, segundo Freitas (2006, p. 263).

¹¹Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço “é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos” (NASSIF; CAMPOS, 2005. p. 92). Esta “psicologia do interesse” está relacionada à concepção de que é necessário despertar o interesse das crianças para que a aprendizagem seja possível.

Ante o exposto, se percebem aproximações e distanciamentos entre os trabalhos de Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006). Ambos identificam a influência da Escola Nova e o anseio de Serrano por um método renovado para o ensino da História, advindo principalmente da influência da pedagogia e da psicologia. No entanto, os autores não têm a mesma posição em relação ao papel da memorização no método de Serrano. Para Freitas (2006, p. 262), Serrano apresentava “uma teoria da aprendizagem onde o estudar é também exercitar a memória e o raciocínio”, enquanto Schmidt (2004) afirma que Serrano condenava a memorização como culpada pelo desinteresse dos alunos pela História.

A monografia de Murilo Mendes, *A História no curso secundário*, é objeto dos trabalhos de Schmidt (2008), Freitas (2004) e Urban (2009). Freitas (2004) investiga a pedagogia da História de Murilo Mendes apresentando a importância do pensamento de Dewey em sua composição. Influenciado pelas ideias do educador norteamericano, Mendes construiu uma monografia na qual questiona o método mnemônico, ou de memorização no ensino de História, apresentando-o como responsável pela insatisfação dos alunos com a disciplina.

Contra essa perspectiva tradicional de ensino de História, Mendes propõe uma “nova pedagogia” centrada no educando. Para isso, seria fundamental o arcabouço da ciência da Pedagogia como orientadora do processo. Assim:

fazer entrar a pedagogia implicava transferir o poder de elaboração dos programas para os pedagogos ou, em instância futura, substituir a geração de professores autodidatas pela geração de formados nas faculdades de filosofia - instruídos em ciência da história e em ciência(s) da educação (FREITAS, 2004. p. 173).

Schmidt (2008) aponta que Murilo Mendes defende “a necessidade da aprendizagem a partir do presente” (SCHMIDT, 2008, p. 10), decorrente da influência da psicologia da educação na concepção de aprendizagem deste intelectual. Urban (2009, p. 35) complementa a análise pontuando a preocupação com a renovação metodológica por parte do autor do manual.

A respeito da relação dessas questões com a formação de professores, deve-se destacar que de acordo com Saviani (2009), foram fundamentais os chamados Institutos de Educação, criados a partir de 1932. O primeiro foi implantado por Anysio Teixeira no Distrito Federal, enquanto um ano depois foi a vez do Instituto de Educação de São

Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Dessa forma, buscava-se “profissionalizar” a formação de professores no Brasil.

Dois anos mais tarde os institutos acabaram sendo elevados ao nível universitário, como, por exemplo, no caso do instituto paulista que foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934. Desta forma, foram fundados os cursos de Licenciatura e o de Pedagogia. O primeiro teria a incumbência de formar professores para as disciplinas específicas da educação básica, enquanto o segundo seria responsável por formar professores para as Escolas Normais.

Neste contexto destaca-se o currículo de quatro anos composto por: três anos de disciplinas específicas e um ano de formação didática, conforme exposto por Saviani (2009):

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional do professor (SAVIANI, 2009, p. 258).

Portanto, é nesse contexto que podem ser entendidos os manuais de Didática da História de Jonathas Serrano (1935) e de Murilo Mendes (1935), enquanto textos de Didática Específica que acompanham a criação dos cursos de formação específica de professores.

A obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro intitulada *Princípios do método no ensino de História* (1952) é objeto das investigações de Schmidt (2008a; 2008b) e Urban (2009). Schmidt (2008a) aponta que Castro, assim como Serrano e Mendes, parte das ideias propostas por Dewey e pontua a importância do aluno enquanto centro do processo de ensino e aprendizagem. Em relação à concepção de aprendizagem, Schmidt (2008a) afirma que “a psicologia do desenvolvimento fundamenta a concepção de aprendizagem dessa autora” (SCHMIDT, 2008a, p. 11). Além disso, Castro promove uma diferenciação entre o saber histórico e o saber escolar, conforme Schmidt (2008b).

Em relação ao método de ensino, Urban (2009) mostra a importância da Pedagogia na obra de Castro. A autora entende o método pedagógico, destacando que:

[...] estudo das diferentes técnicas didáticas particulares, aplicáveis nas situações em que se defrontam professor e alunos, não pode ser desligado das considerações gerais que as explicam e fundamentam. Diversos modos de proceder podem ser utilizados na direção da aprendizagem, desde que se harmonizem e unifiquem pela obediência a certos princípios de âmbito mais geral que constituem o método pedagógico. Ora, este, quando encarado em função de uma determinada matéria, deve, preliminarmente, considerar os princípios fundamentais referentes à natureza da matéria em questão, pois, como diz Dewey, o método de ensino é “a eficaz orientação da matéria para resultados desejados”. (CASTRO, 1952, p. 5 apud URBAN, 2009. p. 36).

Deve-se registrar que desde meados da década de 1940 o Ministério da Educação e Cultura, demonstrando interesse e preocupação com a formação dos professores, criou dois órgãos responsáveis por pensar essa formação. Em 1944 criou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP e em 1953 a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES. Em relação à segunda, “entre as ações principais desses órgãos estava a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores brasileiros” (SCHMIDT, 2006, p. 717). Das obras publicadas pela CADES destacam-se as *Apostilas de Didática Especial de História* de 1959.

Tais apostilas são objeto das investigações tanto de Schmidt (2006, 2008a), quanto de Urban (2009). Segundo esta autora, as apostilas demonstram a preocupação com o ensinar e aprender História, sendo que “na unidade intitulada ‘*A motivação da aprendizagem da História*’ são relacionadas orientações referenciadas em estratégias decorrentes, tanto da Psicologia como da Didática Geral” (URBAN, 2009. p. 36).

Schmidt (2008a) afirma ainda que “a visão predominante do grupo da CADES era a de que aprender História seria estudar o passado de maneira mais científica possível, e não buscar uma fonte de moral ou exemplos e fatos dignificantes para servir ao presente” (p. 12). Um exemplo destacado pela pesquisadora é o da obra *A História na Escola Secundária* organizada por Vicente Tapajós e Hugo Weiss, produzida pela CADES. Weiss destaca em seu artigo a diferença entre o historiador e o professor, que deve conhecer principalmente os programas governamentais para o ensino da disciplina.

A obra *Curso de Didática de História*, de João Alfredo Libaneo Guedes, foi analisada por Schmidt (2008 a) e Urban (2009). Esta obra, “entre outros aspectos, apontou para uma preocupação com teoria geral de Didática de História, os alvos do ensino, os fundamentos psicológicos do ensino de História, o plano de aula, as técnicas de ensino e a verificação da aprendizagem de História” (URBAN 2009. p.37). Dessa forma, Guedes toma a psicologia como ponto de referência para a aprendizagem,

destacando-se na obra também a criação da sala específica de História como uma possibilidade inovadora para o ensino da História, segundo Urban (2009) que corrobora a posição de Schmidt (2008a), sobre a importância da psicologia educacional na obra de Guedes.

Também produzido na década de 1960, *O ensino de História no Primário e no Ginásio* (1969), de Miriam Moreira Leite é objeto das investigações de Schmidt (2008a) e Urban (2009). Leite propõe a aprendizagem a partir de conceitos e da relação com o tempo, influenciada pela psicologia cognitiva, conforme Schmidt (2008a). Urban (2009) também pontua a influência da psicologia dando voz à autora, que afirma:

Em 1969, há treze anos, a Cultrix publicou o livro *O Ensino de História*, inspirado em minhas experiências como aluna, professora e mãe de alunos da escola de 1.º grau. Iniciado como manual de didática de História, em 1967, o livro terminou como um levantamento de condições sociais em que se desenvolvem o ensino da História e o relacionamento na sala de aula. (LEITE, 1982, p. 88 apud URBAN, 2009. p. 39).

Conforme Nadai (1993), na década de 1960 a sociedade assistiu a expansão das escolas e um momento de inovações pedagógicas que viriam a ser soterradas com o golpe militar de 1964. Neste contexto as reformas educacionais promovidas sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional acabaram por promover o tecnicismo e por sufocar as humanidades.

Na década de 1970, decorrente das propostas da Lei 5692/71, a História perde seu espaço de disciplina escolar para os Estudos Sociais como atividades ou área de estudo. A formação de professores também é afetada pelas novas definições legais, registrando-se a existência de licenciaturas para formar professores de estudos sociais.

No contexto de redemocratização do Brasil após a Ditadura Militar (1964-1984), as lutas pelo retorno da História enquanto disciplina específica demonstram o momento de tentativa de renovação do ensino de História no Brasil. Neste período também se pode registrar o surgimento dos principais eventos sobre ensino de História até hoje realizados no Brasil¹². Contudo, ainda se pode encontrar na década de 1990, como parte de uma coleção para a formação de professores, a obra de Heloisa Dupas Penteado *Metodologia do ensino de História e Geografia* (1994). Derivado das heranças deixadas pelos Estudos

¹²Entre os exemplos de eventos organizados, temos o *Perspectivas do Ensino de História* que teve sua primeira edição realizada na Universidade de São Paulo, em 1988; e o *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH)* que vem ocorrendo desde 1993 com primeira edição sediada na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em Uberlândia-MG.

Sociais, o manual orienta ações para o ensino integrado de Geografia e História, tendo os conceitos como instrumentos de trabalho.

Sobre a questão da formação de professores, na década de 1980 iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura com base no princípio de que a docência deveria embasar a identidade profissional. Apesar disso, foram mantidas como alternativas as Escolas Normais Superiores. Sobre este histórico, aponta Saviani (2009) “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 259).

Schmidt (2008a) afirma que “a década de 1990 terminou com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referência para trabalhos e publicações posteriores na área de Didática da História” (SCHMIDT, 2008a, p. 18). Dentre estas publicações sobressaem no início dos anos 2000 os manuais: *Didática e Prática de Ensino de História* (2003) de Selva Guimarães Fonseca; *Ensinar História* (2004) de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli; e *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2004) de Circe Bittencourt.

Analisados por Schmidt (2008a) e Rodrigues Junior (2010) estes manuais podem ser entendidos como "contemporâneos", tanto pela proximidade temporal, quanto pela renovação no ensino de História promovida por eles. Conforme Schmidt (2008a), os manuais citados propõem:

o aprender História como condição de formação para a cidadania concreta e não abstrata, aprender a partir de temas e problemas que incorporem elementos da realidade social de alunos e professores; a aprendizagem que contribua para que o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico; aprender desenvolvendo a compreensão histórica da realidade social, tendo como base os procedimentos históricos, incorporando temas da história local e levando-se em conta as relações entre a micro e a macro história (SCHMIDT, 2008, p. 18).

Na dissertação de mestrado intitulada *Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História*¹³ foi investigada a relação entre

¹³RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História**. Curitiba, 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Trabalho orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

a História - particularmente as contribuições da Teoria da História - e os saberes pedagógicos na constituição da Didática da História nesses três manuais contemporâneos.

Como resultados da pesquisa, indicou-se que os manuais analisados demonstram a “pedagogização do conhecimento histórico”, conforme Schmidt (2004). Isso se deve à forte influência dos saberes pedagógicos, ou seja, da Pedagogia e da Psicologia e ao conceito de transposição didática de Chevallard (2005). Por outro lado, apontou-se a existência de um diálogo original entre a Teoria da História e o método de ensino nos três manuais analisados, constituindo-se, desta forma, uma Didática Específica, a Didática da História. Isso se deve ao fato de que nesses manuais analisados, a metodologia de ensino tem como referência o próprio método histórico, ou seja, as autoras relacionam a Teoria da História e os saberes pedagógicos na proposição de métodos de ensino da História.

Schmidt (2012), a partir da análise dos manuais de Didática da História, construiu uma proposta de periodização do código disciplinar¹⁴ da História no Brasil, ou seja, da constituição histórica da disciplina de História no Brasil. Desta forma, a autora destaca a construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931), a consolidação do código disciplinar da História (1931-1971), a crise do código disciplinar da História (1971-1984) e a reconstrução do código disciplinar da História (1984-dias atuais). Urban (2009), por sua vez, destaca o fato de que a existência destes manuais configura a composição do código disciplinar da Didática da História, enquanto disciplina responsável pelo ensino da História.

Nesta tese, portanto, serão privilegiados manuais de Didática da História produzidos na fase de reconstrução do código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012), mais especificamente no período posterior à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de História (1997; 1998).

¹⁴Conceito apresentado por Raimundo Cuesta Fernández (1997) na obra *La sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Segundo ele, o código disciplinar da História é composto pelos textos visíveis (livros, manuais, legislações) e pelos textos invisíveis (práticas sociais).

3. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS COM MANUAIS DESTINADOS A ORIENTAR O ENSINO DA HISTÓRIA NO BRASIL

A pesquisa apresentada teve origem nas questões que foram elaboradas a partir do Mestrado, quando foram analisados três (3) manuais de Didática da História produzidos após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no âmbito das reformas educativas que foram realizadas no Brasil durante a década de 1990. O contato com os manuais se prolongou após a defesa da dissertação nas atividades de formação inicial e continuada de professores de História.

Em especial, o interesse em compreender o papel desses manuais na cultura escolar e em aprofundar as análises do conteúdo que veiculam foram motivação para a apresentação do projeto de doutorado na mesma Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Definiu-se o objetivo geral na direção de analisar manuais de Didática da História produzidos no Brasil para compreender a natureza dessas publicações e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com professores que ensinam História. No processo de construção da pesquisa, de natureza qualitativa e entendida como um processo aberto na perspectiva apresentada por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), o objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos que orientaram a produção da tese:

- a) localizar e identificar publicações destinadas aos professores que podem ser consideradas como manuais que orientam os professores para ensinar a História, publicados no Brasil entre 1997 e 2013;
- b) analisar os manuais de acordo com elementos de sua estrutura formal, buscando uma possível categorização dos diferentes tipos de manuais encontrados;
- c) selecionar manuais que possam ser caracterizados como de Didática da História para examinar os elementos apresentados pelos autores que permitam apreender os elementos de diálogo estabelecido com os professores formados ou em formação;
- d) relacionar os diálogos à luz das normatizações que regulamentam a formação de professores no período, bem como da produção de autores de referência no campo da formação de professores e da formação de professores de História.

A partir desses objetivos, foi desenvolvido o trabalho empírico cujos elementos

serão apresentados a seguir. Entende-se que, de nenhuma maneira a pesquisa esgota os manuais de Didática da História produzidos entre 1997 e 2013, ainda que tenha sido feito um trabalho rigoroso de busca para localizar as publicações deste período¹⁵.

Apresenta-se, a seguir, a justificativa do recorte temporal escolhido, trazendo considerações contextuais e teóricas que contribuam para compreender “a ordem dentro da qual os manuais foram produzidos” (CHARTIER, 1998). Também serão apresentadas algumas referências de ordem metodológica que foram utilizadas para o tratamento do material empírico e, ao final do capítulo, são apresentados resultados do inventário de manuais didáticos realizado, com destaque às características de estrutura que permitiram elaborar uma categorização de tipos diferenciados de manuais que compõem esse conjunto de obras destinadas aos professores que ensinam História.

3.1. O RECORTE TEMPORAL

De acordo com Schmidt (2004; 2005; 2008) e Freitas (2006) os manuais de Didática da História começaram a ser produzidos em 1917 com *Methodologia da História na aula primária* de Jonathas Serrano. Dessa forma, temos um recorte temporal de produção de aproximadamente noventa e seis (96) anos entre 1917 e 2013. Por conta disso, fez-se necessário um recorte temporal para iniciar o inventário dos manuais produzidos neste período.

Optou-se pelos manuais produzidos no contexto de reconstrução do código disciplinar da História (1984-dias atuais) a partir de Schmidt (2012), mais especificamente aqueles produzidos após os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997; 1998; 1999) entendendo que “os PCN são resultado direto [de um] clima de renovação pedagógica e de expectativas quanto a uma educação mais cidadã, favorecidas pela abertura política e pela redemocratização” (AVELAR, 2011. p. 42. grifo nosso).

A partir do golpe militar em 1º de abril de 1964, o “ideário de desenvolvimento e segurança nacional embasa todo o processo de reformas e mudanças ocorridas” (FONSECA, 1993, p. 21). A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 de 11 de agosto de 1971 apresentou como grande medida a “profissionalização técnica” que visava suprir a

¹⁵Foram identificados dois manuais de História destinados aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental publicados entre 2014 e 2015 excluídos da análise, pois estavam fora do recorte temporal proposto e foram encontrados no momento de conclusão da tese. São eles: FERMIANO, Maria Belintane; DOS SANTOS, Adriane Santarosa. **Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014. URBAN, Ana Cláudia; LUPORINI, Teresa Jussara. **Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2015.

demanda de mão de obra especializada. A contabilidade, o magistério de 1º grau e o secretariado foram então os cursos instituídos. Prontamente, esta medida fora criticada por vários especialistas em Educação.

Além da profissionalização técnica, a LDB 5692/71 instituiu as licenciaturas curtas com "[...] o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas" (FONSECA, 1993, p. 27). Dentre estas, o curso de Estudos Sociais era o responsável pela formação de professores para o ensino de História e Geografia, entretanto, sua sistemática detinha um objetivo claro: "a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social" (FONSECA, 1993, p. 27). Tal modelo seguia a tendência norte-americana de privilegiar os métodos e técnicas de ensino, em detrimento do conteúdo específico das disciplinas.

Porém, em 1976 a medida tomou formas "autoritárias", ao ser exigida a licenciatura em Estudos Sociais para que os profissionais pudessem lecionar História e Geografia, em detrimento das licenciaturas longas ou específicas. Tornara-se mais explícito o objetivo de "controle ideológico sobre a disciplina" (FONSECA, 1993, p. 28). Desta forma:

o professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que o conduzirá fatalmente a uma deformação e a um esvaziamento do seu instrumental científico. Não há que pensar em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir (FENELON, 1984, p.14 apud FONSECA, 1993, p. 28).

Segundo a mesma autora, nos anos de 1978 e 1979 os profissionais reivindicaram a mudança da legislação vigente de diversas formas. Com isso, em 1979 os licenciados "específicos" voltam a ter o direito de lecionar mediante uma medida aprovada. Entretanto, em 1980 o conselheiro Paulo Natanael Pereira de Souza propôs um novo currículo para o curso de Estudos Sociais, visando à extinção das licenciaturas específicas. A resposta das instituições de classe veio quatro anos mais tarde, no Congresso Nacional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH em Salvador, onde a bandeira pelo fim dos cursos de Estudos Sociais foi levantada.

A partir daí a Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, a Universidade de Campinas - UNICAMP e a Universidade de São Paulo – USP, entre outras, emitiram notas de repúdio aos cursos de Estudos Sociais e as disciplinas de forte caráter doutrinário

como Organização Social e Política Brasileira - OSPB e Educação Moral e Cívica - EMC. Nesse contexto:

a partir do início da década de 1980, emergem diversos projetos de reformas curriculares em relação direta com o processo de transição da ditadura civil-militar para o período democrático. Nessa lógica, os governos estaduais, após 1982, promoveram longas discussões a respeito dos currículos mínimos, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A principal crítica que então se fazia a esses programas era a centralização das tomadas de decisão sobre a escola. Atribuía-se aos Conselhos Federal e Estadual de Educação a definição do núcleo comum e das suas diversificações, respectivamente (AVELLAR, 2011, p. 41).

As várias propostas originadas das discussões foram em parte incorporadas pelos PCN, segundo Bittencourt (2004). Dentre os elementos que configuram essa incorporação estão: as formulações técnicas sobre o conhecimento histórico e a ciência da História presentes no texto curricular; a legitimidade do currículo objetivando vencer a resistência dos professores ao texto oficial; a redefinição do papel do professor com maior autonomia no trabalho pedagógico; a presença dos pressupostos teóricos e metodológicos da História, a concepção pedagógica ancorada nos diferentes tipos de construtivismo; a aceitação da ideia de que o aluno traz conhecimentos prévios consigo; e a iniciação dos estudos históricos nos anos iniciais do ensino fundamental (BITTENCOURT, 2004, p. 111-112).

Apesar disso, Avelar (2011) pontua que os PCN apresentam “inovações” e “contradições e problemas”. Inovação no sentido de uma “concepção renovada” destacando a realidade local, os vínculos entre os alunos e princípios da chamada Nova História como cotidiano, mentalidades e imaginários, estabelecendo que o objetivo fundamental é permitir que o aluno “aprenda a conhecer”. O problema está na relativização e na pouca reflexão sobre os “processos conflitivos que estão na base da integração cultural no Brasil” (AVELAR, 2011, p. 48). Segundo o autor, a concepção de cidadania está ligada à ideia de universalização de direitos e não à de uma “cidadania crítica”, no sentido da tomada de decisões e da participação política.

Em direção semelhante, Schmidt (1999) realizou uma análise crítica dos PCN procurando entender a lógica da aprendizagem, do ensino e do conhecimento subjacentes a sua produção. Em primeiro lugar, Schmidt (1999) afirma que o PCN parte de dois tipos de conteúdos: os procedimentais e atitudinais, sendo que os conteúdos “[...] são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam bens

culturais sociais e econômicos e deles usufruir [...]” (SCHMIDT, 1999, p. 364).

Além disso, segundo a autora, este texto parte de alguns pressupostos, entre os quais: “1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver com os outros; 4) aprender a ser” (SCHMIDT, 1999, p. 365). Estes pressupostos expressam a concepção que relaciona educação e desenvolvimento humano, concepção muito debatida na *Conferência Mundial de Educação* em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa perspectiva também está presente no documento da Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL, de 1992, ligado à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Nesta conferência e neste documento, aparece a concepção de “um conhecimento menos discursivo, mais interativo, comunicativo, menos intelectual, mais pragmático, fortemente cognitivo e valorativo” (SCHMIDT, 1999, p. 366). Ademais, em Jomtien foram indicadas as necessidades básicas da aprendizagem como sendo, desenvolver “capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo [...]” (SCHMIDT, 1999, p. 366).

Desta forma, Schmidt (1999) aponta para o contexto em que foram produzidos os PCN entendendo que este texto propõe uma “perspectiva meramente operacional do conhecimento” (SCHMIDT, 1999, p. 367). A autora afirma que, por algumas características presentes no documento, o PCN não pode ser classificado enquanto um texto oficial de consenso:

ao desqualificar e silenciar experiências plurais do presente e do passado que, na visão dos enunciadores, não respondem às demandas das transformações contemporâneas; ao tornar-se avançado e sedutor em suas promessas que propõem mudanças educacionais como um esforço rápido e de curta duração (coincidente geralmente com os períodos de governo) e não como um processo a longo prazo, resultado dos embates que, apesar de tudo, constituem a riqueza da história humana (SCHMIDT, 1999, p. 370)

Independentemente das críticas positivas e negativas, as pesquisas produzidas no Ensino de História referem uma mudança na concepção de escola, ensino e aprendizagem a partir do PCN, importante para se pensar o ensino das disciplinas específicas após a publicação deste texto oficial. É necessário destacar que apesar de ajustes e adequações feitos ao longo desse tempo, as orientações curriculares gerais permaneceram e as concepções de fundo não foram substituídas, mesmo com as

mudanças de partido no Governo Federal, ocorrida em 2002. Por esse motivo, optou-se pelo recorte temporal de 1997 a 2014.

Assim, as buscas foram realizadas em diferentes bases físicas e virtuais¹⁶ para localizar obras que, pelo título, resumo ou indicação, pudessem ser entendidas inicialmente como manuais destinados a dar orientações aos professores que ensinam História.

3.2. PROCEDIMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa toma como orientação a abordagem qualitativa a partir de discussões e características apontadas por Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, (1990). Apesar de reconhecer a diversidade de opções que se situam nessa classificação genérica, alguns elementos podem ser considerados como necessários para a validação científica da pesquisa: a explicitação do processo de investigação, a apresentação de escolhas e opções do pesquisador no desenvolvimento do trabalho, a descrição de procedimentos empíricos e a apresentação de análises bem documentadas são algumas das recomendações a serem consideradas.

Outro elemento fundamental apresentado pelos autores é a possibilidade de construir a pesquisa a partir de duas lógicas diferentes: privilegiar o contexto da descoberta ou o contexto da prova. Diferentemente da ideia de prova como caminho dedutivo, para verificar uma hipótese geral, a perspectiva qualitativa no contexto da descoberta trabalha de forma indutiva ao formular hipóteses e ajustá-las no decorrer da própria pesquisa – esta foi a opção desta pesquisa, que possibilitou, ao final do percurso, defender uma tese com apoio nas evidências produzidas.

Sobre os modos de recolha de dados, utilizados frequentemente nas ciências humanas, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) definem como principais técnicas ou estratégias: a observação participante, o inquérito e a análise documental. Neste caso, o trabalho de produção dos dados para a tese foi sustentado sobre uma análise documental, tendo como materiais empíricos privilegiados manuais de Didática da História, produzidos no Brasil entre 1997 e 2013.

Do ponto de vista do polo técnico, a análise dos manuais foi desenvolvida com base em estratégias usualmente utilizadas na Análise de Conteúdo, assim como propostas por Bardin (2011) e Franco (2003). Ressalva-se, no entanto, que não se

¹⁶As bases acessadas foram: Plataforma Lattes, Scholar Google, Scielo.

assume nesta pesquisa a Análise de Conteúdo como método, mas são utilizados alguns dos seus procedimentos enquanto técnicas de trabalho sobre o material empírico, neste caso os manuais.

Após a localização dos manuais que atendiam inicialmente ao critério de orientarem o ensino de História, pelo título, resumo ou indicação dos autores, da editora ou por meio de propaganda, o primeiro procedimento foi a pré-análise que, segundo Bardin (2011) é o momento da escolha dos documentos que serão submetidos a análise, da definição de objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Nesta etapa, foi realizada a leitura “flutuante” que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

O trabalho sobre o material empírico nessa primeira fase resultou em informações sistematizadas sobre cada um dos vinte (20) títulos localizados. Procurou-se examinar a estrutura da obra, sua organização em capítulo e os temas apresentados ao leitor, bem como buscou-se identificar semelhanças e diferenças entre eles, especialmente quanto à forma como construíram as orientações ao professor.

Essa análise resultou em uma primeira contribuição desta tese, na direção de propor uma categorização dos manuais de Didática da História em quatro tipos diferentes de obras, como se explicitará na seção seguinte deste capítulo. Inicialmente apresentada de forma predominantemente descritiva, a categorização será explicitada em uma síntese analítica ao final do capítulo.

A segunda fase de análise das obras foi definida após a observação da existência dos quatro (4) tipos de livros, optando-se por realizar uma maior aproximação com as obras que foram consideradas manuais didáticos, uma vez que, de fato, se dirigem de forma direta ao professor para orientar suas atividades de ensino, apresentando estrutura organizada em função dos elementos do processo didático, como se explicará mais adiante.

3.3. AS OBRAS INVENTARIADAS

Tendo como baliza temporal os anos de 1997 a 2013 e como procedimento a análise do conteúdo, foram encontradas e analisadas na primeira etapa do trabalho empírico as seguintes obras de Didática da História publicadas no período, no Brasil:

QUADRO 2: MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA INVENTARIADOS

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Didática e Prática de Ensino de História</i>	Selva Guimarães Fonseca	Papirus	2003
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Cortez	2004
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Scipione	2004
<i>O ensino de História e seu currículo</i>	Geraldo Balduino Horn e Geyso Dongley Germinari	Vozes	2006
<i>Ensinar História no século XXI</i>	Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva	Papirus	2007
<i>A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos</i>	Olavo Pereira Soares	Junqueira&Marin	2008
<i>Aprendendo História: reflexão e ensino</i>	Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco	FGV	2009
<i>Fazer e ensinar História</i>	Selva Guimarães Fonseca	Dimensão	2009
<i>Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções</i>	Adriane de Quadros Sobanski, Edilson Aparecido Chaves, João Luis da Silva Bertolini e Marcelo Fronza	Base editorial	2010
<i>Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da História (anos iniciais)</i>	Itamar Freitas	Editora da Universidade Federal de Sergipe	2010
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	FTD	2010
<i>Ensino de História</i>	Katia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves	Cengage Learning	2011
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011

<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	Intersaberes	2012
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012
<i>História</i>	Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida e Vitória Azevedo Fonseca	Blucher	2012
<i>Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia</i>	Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi	Moderna	2012
<i>Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas</i>	Cristina Reis Figueira e Lílían Lisboa Miranda	Edições SM	2012
<i>Capítulos de História: o trabalho com fontes</i>	Marcella Lopes Guimarães	Aymarã Educação	2012

Fonte: pesquisa do autor (2014).

Observa-se um crescimento acentuado de obras a partir de 2009, com reedição de obras anteriores ao período, além da diversidade de editoras que publicaram as obras. Uma explicação possível para essa expansão pode ser encontrada nos programas de biblioteca para o professor, que estimularam as editoras a produzir materiais para avaliação dentro desse programa. Dos títulos inventariados, oito (8) manuais fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. São eles: *Fazer e ensinar História; História; Ensino de História e experiências, Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia, A docência em História: reflexões e propostas para ações, Vivenciando a História, Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas e Capítulos de História: o trabalho com fontes.*

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE é uma iniciativa governamental que tem como objetivo formar e qualificar as bibliotecas das escolas levando os livros aos

alunos e professores. Instituído pela Portaria 584 de 1997, o PNBE conta com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União. Os principais objetivos do programa são: “A democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor” (FERNANDES; CORDEIRO, 2012).

Em 1998, primeiro ano do programa, foram adquiridos 4,2 milhões de obras, sendo atendidas 20 mil escolas e não existindo critérios para aquisição das obras, o que resultou em problemas como o desconhecimento de obras por parte de alunos e professores e mesmo a não adequação das obras ao seu público-alvo, alunos e professores da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, conforme Fernandes e Cordeiro (2012)

Em 1999 foram adquiridos 3,9 milhões de obras. Neste ano, a avaliação e seleção ficou a cargo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, que disponibilizou dois pareceres críticos sobre a avaliação dos livros. No ano seguinte, o PNBE teve como foco o professor adquirindo e enviando para as escolas 3,7 milhões de livros.

Segundo Marques e Arena (2013), em 2010, o programa distribuiu 10,7 milhões de livros, sendo criados os programas complementares PNBE-Periódicos, que tem como objetivo distribuir jornais e revistas, e o PNBE-Professor, que tem como objetivo distribuir obras de orientação do ensino nas disciplinas específicas.

Ainda sobre o PNBE, Silva (2014) afirma que o programa pode ser considerado o maior programa de fomento à leitura e distribuição de livros para as escolas. O programa divide-se em três: PNBE-Periódicos – composto por revistas da área educacional; PNBE-Temático: composto por obras literárias, de pesquisa e de referência voltadas aos conhecimentos curriculares; PNBE-Professor: composto por obras voltadas à metodologia do ensino nas disciplinas específicas.

A Resolução CD/FNDE, nº 07, de 20 de março de 2009 organizou a distribuição da seguinte forma: 2009/2010 para Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2010/2011 para o Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e assim alternadamente nos anos seguintes.

Criado em 1994, o PNBE do professor passou a ser parte do PNBE a partir de 1997. Em 2000 ocorreu o primeiro envio de livros para os professores. Em 2003 e 2004 os professores puderam escolher dois livros pela internet dentre uma lista de 144 títulos. Em 2010 o PNBE do professor foi universalizado atendendo todos os docentes da Educação Básica.

Segundo Silva (2014), em 2010 foram “154 títulos enviados às escolas por

categorias: anos iniciais do Ensino Fundamental (52 títulos); anos finais do Ensino Fundamental (40 títulos); Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (45 títulos); anos iniciais e finais da Educação de Jovens e Adultos (17 títulos), totalizando 6.983.131 tiragens, com um investimento total de R\$ 48.743.426,18” (SILVA, 2014, p. 32).

A seguir, são apresentados os resultados descritivos da análise das obras na primeira fase da pesquisa.

3.3.1. Didática e Prática de Ensino de História

De autoria de Selva Guimarães Fonseca, licenciada em Estudos Sociais e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia; mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo e pós-doutora em Educação pela Universidade de Campinas; atualmente professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED; o manual foi publicado pela editora Papirus em primeira (1ª) edição no ano de 2003.

Este manual é parte da coleção *Magistério: formação e trabalho pedagógico* coordenada por Ilma Passos Alencastro Veiga. Tal coleção, nas palavras da coordenadora "visa reunir o melhor do pensamento teórico e crítico sobre a formação do educador e sobre seu trabalho" (FONSECA, 2003, s/p).

Na forma o manual está dividido em duas partes com seis (6) capítulos cada, além da introdução, considerações finais e das referências bibliográficas conforme o quadro abaixo:

QUADRO 3: ESTRUTURA DO MANUAL DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA

PARTE 1 - DIMENSÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	PARTE 2 - EXPERIÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA
1. Revisitando a História da disciplina nas últimas décadas do século XX	1. Interdisciplinaridade, transversalidade e ensino de História
2. A nova LDB, os PCNs e o ensino de História	2. Projetos de trabalho: teoria e prática
3. Abordagens historiográficas recorrentes	3. A pesquisa e a produção de conhecimento

no Ensino Fundamental e Médio	em sala de aula
4. Livros didáticos e paradidáticos de História	4. Temas de análise política no ensino de História do Brasil
5. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada	5. O estudo da História local e a construção de identidades
6. O ensino de História e a construção da cidadania	6. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

A obra é constituída por capítulos curtos, seguidos das referências bibliográficas utilizadas. Existem relatos de experiência destacados pelo título “Relato de uma experiência”. Esses relatos estão organizados quanto ao tema, série/turma, tempo de execução e fontes históricas utilizadas. Não há uma proposta de organização geral do ensino, mas há um conjunto de sugestões para diferentes temas e séries finais do Ensino Fundamental.

Em entrevista realizada para a composição da dissertação de Mestrado, em 5 de novembro de 2009, a autora expressou sua opinião a respeito de sua obra dizendo que, embora referenciado como manual, ela entendia que não se tratava exatamente desse gênero de livro, uma vez que ela havia escolhido experiências, inclusive de sua prática como formadora de professores, para compor a obra.

3.3.2. Ensino de História: fundamentos e métodos

De autoria de Circe Maria Fernandes Bittencourt, graduada em História, pós-graduada em Metodologia e Teoria da História, mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo; atualmente professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; o manual foi publicado pela Editora Cortez em primeira (1ª) edição no ano de 2004.

Este manual é parte da coleção *Docência em formação* coordenada por Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta. A coleção referida, nas palavras dos coordenadores:

[...] tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da educação, subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BITTENCOURT, 2004, p. 13).

O manual é estruturado em três partes compostas por dez (10) capítulos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 4: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS

1ª PARTE - HISTÓRIA ESCOLAR: PERFIL DE UMA DISCIPLINA	2ª PARTE - MÉTODOS E CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	3ª PARTE - MATERIAIS DIDÁTICOS: CONCEPÇÕES E USOS
Capítulo 1 - O que é disciplina escolar?	Capítulo 1 - Conteúdos históricos: como selecionar?	Capítulo 1 - Livros e materiais didáticos de História
Capítulo 2 - Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica	Capítulo 2 - Aprendizagens em História	Capítulo 2 - Usos didáticos e documentos
Capítulo 3 - História nas atuais propostas curriculares	Capítulo 3 - Procedimentos metodológicos no ensino de História	Capítulo 3 - Documentos não escritos na sala de aula
	Capítulo 4 - Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares	

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Os capítulos são compostos por subitens enumerados. O texto possui uma margem lateral ampla, que permite ao leitor fazer anotações. Alguns conceitos citados são grifados e possuem uma breve explicação neste mesmo espaço. Ao final de cada capítulo existe um ícone denominado *Sugestões de atividades* e a *Bibliografia utilizada*. Em alguns capítulos as sugestões de atividades são acompanhadas pelos documentos históricos indicados para utilização.

3.3.3. Ensinar História

De autoria de Maria Auxiliadora Schmidt, graduada em História, mestre em Educação e doutora em História pela Universidade Federal do Paraná e pós-doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa; atualmente professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; e de Marlene Cainelli, graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina, mestre e doutora em História pela Universidade Federal do Paraná; atualmente é professora da Universidade Estadual de Londrina, o manual foi publicado pela Editora Scipione em primeira (1ª) edição no ano de 2004.

Este manual é parte da coleção *Pensamento e ação no magistério* que "reúne as contribuições teóricas e práticas necessárias a todos os educadores que desejam modificar seu fazer pedagógico no dia-a-dia em sala de aula" (SCHMIDT; CAINELLI, 2004). O manual é estruturado em dez (10) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 5: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINAR HISTÓRIA

1. Histórias do ensino da História	6. As fontes históricas e o ensino de História
2. O saber e o fazer históricos em sala de aula	7. História local e o ensino de História
3. A construção do fato histórico	8. História oral e o ensino da História
4. A construção de conceitos históricos	9. O livro didático e o ensino da História
5. A construção de noções de tempo	10. Avaliação em História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Os capítulos estão estruturados em cinco seções que podem ser identificadas por ícones: Teorizando sobre o tema, Debatendo o tema, Trabalhando atividades, Ampliando o debate e Comentando bibliografias. A seção Teorizando sobre o tema apresenta um texto geral contextualizando o tema trabalhado; a seção Debatendo o tema apresenta contribuições de historiadores e especialistas no tema; a seção Trabalhando atividades apresenta sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula; a seção Ampliando o debate apresenta novos textos de especialistas para alargar a discussão realizada; a seção Comentando bibliografias apresenta indicações bibliográficas sobre o tema, comentadas pelas autoras.

3.3.4. O Ensino de História e seu currículo

De autoria de Geraldo Balduino Horn, graduado em Filosofia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; atualmente professor de Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná; e Geysa Dongley Germinari, graduado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, atualmente professor do curso de História e da Pós-Graduação em Educação na Universidade do Centro Oeste do Paraná. O manual foi publicado pela editora Vozes, em primeira (1ª) edição no ano de 2006 e é estruturado em três (3) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 6: ESTRUTURA DO MANUAL O ENSINO DE HISTÓRIA E SEU CURRÍCULO

1. Ensino de História e currículo
2. Abordagens metodológicas do ensino de História
3. História local, arquivos familiares e o ensino

Fonte: pesquisa do autor (2015).

O manual não faz parte de uma coleção. Os capítulos são compostos por subitens enumerados. Ao final estão listadas todas as referências bibliográficas utilizadas. Embora os temas e subtemas tenham relação com questões do ensino, não se observa na obra uma linguagem dirigida diretamente ao professor com vistas a orientar suas atividades de planejamento e desenvolvimento das aulas.

3.3.5. Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo perdido

De autoria de Selva Guimarães Fonseca, autora já apresentada no item 2.2.1; e Marcos Silva, livre docente em Metodologia da História, mestre e doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, pós-doutor em História pela Universidade Paris III. O manual foi publicado pela editora Papirus, em primeira (1ª) edição no ano de 2007.

A obra faz parte da coleção *Magistério, formação e trabalho pedagógico*, já

apresentada também no item 2.2.1; o manual está dividido em 6 (seis) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 7: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: EM BUSCA DO TEMPO PERDIDO

1. Entre a formação básica e a pesquisa acadêmica
2. Tudo é História: o que ensinar no mundo multicultural?
3. Materialidades da experiência e materiais de ensino e aprendizagem
4. Imaginários e representações no ensino de História
5. A sala de aula e o espaço virtual
6. Conclusões e perspectivas

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Apesar de fazer parte de uma coleção voltada ao magistério e embora os temas estejam relacionados ao ensino de História e possam servir de apoio aos professores, a obra não possui características em sua forma que a diferenciem de uma obra técnica científica e a aproximem da ideia de manual. Os capítulos se seguem e ao final são apresentadas as referências bibliográficas e as bibliografias de apoio comentadas.

3.3.6. A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos

De autoria de Olavo Pereira Soares, graduado em História pela Unesp de Assis, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Lavras. O manual foi publicado pela editora Junqueira & Marin editores, em primeira (1ª) edição no ano de 2008 e está dividido em quatro (4) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 8: ESTRUTURA DO MANUAL A ATIVIDADE DE ENSINO DE HISTÓRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

Capítulo I - Sobre a consciência do objeto
Capítulo II - A atividade de ensino de História
Capítulo III - A sala de aula e os processos de ensino como objeto de pesquisa
Capítulo IV - Construir, elaborar e analisar atividades de ensino de História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

A obra possui uma forma bastante simples e característica dos livros acadêmicos que não pertencem a uma coleção específica. Os capítulos se sucedem e ao final estão listadas todas as referências bibliográficas utilizadas.

3.3.7. Aprendendo história: reflexão e ensino

De autoria de Marieta de Moraes Ferreira, doutora em História pela Universidade Federal Fluminense; pós-doutora na École de Hautes Études en Sciences Sociales EHESS, Paris; atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Fundação Getúlio Vargas; e Renato Franco, licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em História pela Universidade Federal Fluminense, e doutor em História pela Universidade de São Paulo; atualmente é professor da Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas. O manual foi publicado pela editora da FGV em primeira (1ª) edição no ano de 2009 e está estruturado em quatro (4) partes e vinte e cinco (25) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 9: ESTRUTURA DO MANUAL APRENDENDO HISTÓRIA: REFLEXÃO E ENSINO

PARTE I - O QUE É HISTÓRIA	2. Os limites da crítica
1. Os significados de História	3. História e temporalidade
2. As funções da História: a mestra da vida	4. História e verdade
3. O século XIX e as mudanças no conceito de	5. Fazer a História

História	
4. A construção do campo disciplinar	6. Identidade de memória
5. O ofício do historiador	7. História oral
PARTE II - VERTENTES HISTORIOGRÁFICAS	8. Métodos quantitativos e qualitativos
1. O que é historiografia?	PARTE IV - EM SALA DE AULA
2. A escola Metódica	1. A história na escola
3. Os Annales	2. O Brasil é um país sem memória?
4. A Nova História	3. Trabalhando com História oral
5. A Micro-História	4. História e Imagens
6. Novos caminhos da historiografia	5. História e filme
PARTE III - PROBLEMAS E MÉTODOS	6. História e internet
1. As fontes e a crítica do historiador	

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Apesar de não fazer parte de uma coleção, possui um projeto gráfico definido e uma estrutura que indica que há intenção de dirigir orientações aos professores para organizar o ensino. Todos os capítulos contêm uma bibliografia sugerida e um item intitulado *Para aprofundar o tema*, no qual são apresentados textos de autores importantes sobre a temática trabalhada no capítulo.

3.3.8. Fazer e ensinar História

De autoria de Selva Guimarães Fonseca, já apresentada no item 3.3.5, o manual foi publicado pela Editora Dimensão em primeira (1ª) edição no ano de 2009 e está estruturado em sete (7) capítulos dispostos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 10: ESTRUTURA DO MANUAL FAZER E ENSINAR HISTÓRIA

1. Dos Estudos Sociais à História
2. Ensinar e aprender História nos primeiros anos de escolaridade
3. O ensino de História e o processo de alfabetização
4. O estudo da história local e do cotidiano
5. Projetos de trabalho na prática pedagógica
6. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História
7. A avaliação do ensino e da aprendizagem

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual possui uma estrutura em que cada capítulo é organizado pela introdução, desenvolvimento e considerações finais bem delimitados por títulos e as referências bibliográficas sempre ao final de cada capítulo. Não possui ícones, mas pequenos boxes que apresentam excertos de legislações, documentos e textos de autores de referência concatenados ao texto da autora. Ao final a autora apresenta sugestões de filmes, sites e bibliografias para professores e alunos.

3.3.9. Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções

De autoria de Adriane de Quadros Sobanski, graduada em História, mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná; atualmente professora da rede estadual do Paraná; Edilson Aparecido Chaves graduado em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras do Norte do Paraná, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná; atualmente é professor do Instituto Federal do Paraná; João Luís da Silva Bertolini, graduado em História, mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná; atualmente é professor da rede estadual do Paraná e da Faculdade Educacional de Colombo; e Marcelo Fronza, graduado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná; atualmente é professor da Universidade Federal do Mato Grosso. O manual foi publicado pela Editora da Base editorial em primeira (1ª) edição no ano de 2010 e está

estruturado em quatro (4) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 11: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E CANÇÕES

1. Ensino de História: recorte da temática
2. Fundamentos da Pesquisa Histórica
3. O uso de quadrinhos: recortes e métodos
4. O uso de canções: recortes e métodos

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual possui uma estrutura organizada em torno de ícones. Todos os capítulos contêm ícones como *Para saber mais*, que traz definições de termos e conceitos utilizados nos textos. O ícone *Importante* solicita a atenção do leitor para elementos específicos do tema tratado. Os dois últimos capítulos apresentam propostas de atividades com o uso de quadrinhos e canções. Embora seja dirigido a duas linguagens específicas e não apresente uma proposta geral para orientar o ensino, tem características que evidenciam a intenção de dirigir-se aos professores.

3.3.10. Fundamentos Teórico-Metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)

De autoria de Itamar Freitas, graduado em História pela Universidade Federal de Sergipe, mestre em História pela Universidade Federal Fluminense; doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; atualmente é professor da Universidade de Brasília. O manual foi publicado pela editora da Universidade Federal de Sergipe em primeira (1ª) edição no ano de 2010 e está estruturado em quatorze (14) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 12: ESTRUTURA DO MANUAL FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (ANOS INICIAIS)

1. Aprendizagem histórica do professor	8. Currículos de outros tempos
2. História, passado, vida e relato	9. Estado, Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Ensino de História
3. História, memória, a tarefa do historiador e da ciência da História	10. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Ensino de História
4. Métodos e domínios históricos	11. A aprendizagem histórica das crianças
5. Ampliando e reduzindo o foco de observação	12. Conteúdos históricos
6. A escrita da História para crianças	13. Como ensinar História?
7. Saberes docentes e a História escolar	14. Livros didáticos e paradidáticos de História: definições, representações e prescrições de uso

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual não faz parte de uma coleção específica. Existe uma margem em branco para anotações, na qual também se localiza o glossário de termos, conceitos e personagens. Ao final de cada capítulo são apresentadas as referências utilizadas e um resumo do capítulo. Destina-se explicitamente a questões do ensino nas séries iniciais, nível de escolarização em que os professores não têm, necessariamente, formação em História. Apesar dos temas relacionarem-se com aspectos necessários à formação, não existe na obra um espaço específico destinado a propostas ou sugestões de atividades.

3.3.11. Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos

De autoria de Alexandre de Sá Avelar, graduado e mestre em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutor em História pela Universidade Federal

Fluminense; atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia. O manual foi publicado pela editora IBPEX, em primeira (1ª) edição no ano de 2009 e está estruturado em seis (6) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 13: ESTRUTURA DO MANUAL OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMAS, TEORIAS E MÉTODOS

1. O ensino de História na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: a educação para um pensamento histórico	4. Planejamento e sistematização de ensino: as fontes históricas e o trabalho com texto
2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o ensino de História	5. Praticando a educação histórica: materiais, recursos e experiências didáticas
3. Alternativas teórico-metodológicas para a estruturação dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem	6. Processos avaliativos em História: tocando em tabus

Fonte: pesquisa do autor (2015)

A estrutura de temas indica que há intenção de dirigir orientações aos professores para organizar o ensino na educação infantil e anos iniciais. Todos os capítulos são sucedidos por uma síntese do que foi tratado; há indicações culturais como: museus, arquivos, livros e filmes comentados; há também atividades de autoavaliação para o leitor do manual; e por fim são apresentadas atividades de aprendizagem divididas em atividades de reflexão e atividades aplicadas práticas.

3.3.12. Ensino de História e experiências

De autoria de Ana Nemi; mestre em História Social pela Universidade de São Paulo, doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas, pós-doutora pela Universidade de São Paulo e Lisboa, professora da Universidade Federal de São Paulo; João Carlos Martins; graduado em História pela Universidade São Marcos; mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor das Faculdades Claretiano; e Diego Luiz Escanhuela; graduado em História pela Universidade Federal de São Paulo, professor do Colégio COC de Osasco/SP. O manual foi publicado pela editora da FTD em primeira (1ª) edição no ano de 2010 e está estruturado em seis

(6) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 14: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS

Capítulo 1 - O ensino da História na história da educação no Brasil	Capítulo 4 - Ensinando História
Capítulo 2 - Formando o aluno-cidadão	Capítulo 5 - Planejamento e avaliação em História
Capítulo 3 - História, histórias	Capítulo 6 - Como trabalhar o tempo vivido

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Parte da coleção *Teoria e Prática*, o manual possui um projeto gráfico diferenciado, marcado pela presença de muitas imagens. Além disso, todos os capítulos possuem o item *Leitura complementar* no qual são apresentados textos de autores de referência sobre a temática debatida no capítulo. O item *Trabalhando em sala de aula* traz sugestões de atividades para serem realizadas com os alunos em sala. Por fim, em todos os capítulos são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas.

3.3.13. Ensino de História

De autoria de Kátia Maria Abud, graduada em História pela Universidade de São Paulo; mestre e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo; atualmente é professora da Universidade de São Paulo; André Chaves de Melo Silva, graduado em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Libero, graduado em História pela Universidade de São Paulo; e mestre e doutor em Educação pela mesma Universidade; atualmente é professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo; e Ronaldo Cardoso Alves, graduado em História, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; atualmente é professor da Universidade Estadual de São Paulo. O manual foi publicado pela editora Cengage Learning, em primeira (1ª) edição no ano de 2010.

Parte de uma coleção denominada *Ideias em ação*, que tem como objetivo sistematizar e publicizar o trabalho dos professores de metodologia do ensino das disciplinas específicas da Universidade de São Paulo, o manual está estruturado em dez (10) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 15: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA

1. Documentos escritos e o ensino de História	6. Mudanças e permanências: estudo por meio de mapas
2. O uso de jornais nas aulas de História	7. Ensino de História e cultura material
3. Aprender História por meio da Literatura	8. Espaços da História: ensino e museus
4. Letras de músicas e aprendizagem de História	9. Fotografia e ensino de História
5. Estudo do meio e aprendizagem de História	10. O cinema no ensino de História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Os temas propostos referem-se a elementos que constituem o ensino e estão particularmente voltados à discussão de linguagens, documentos e estratégia que podem ser utilizados em aula. Não apresenta uma estrutura que contemple elementos do processo didático, como planejamento e avaliação. O manual apresenta uma formatação bastante clara, com subitens que se sucedem nos dez (10) capítulos. *Sugestão de atividade* apresenta propostas de atividades para o professor; *Síntese* apresenta uma síntese do capítulo; *Para ler mais* sobre o tema apresenta indicações bibliográficas comentadas pelos autores; *Referências bibliográficas* apresenta os textos utilizados para produção do capítulo.

3.3.14. História

De autoria de Regina Soares de Oliveira; licenciada em História Social pela Universidade de São Paulo, mestre e doutora em História pela Universidade de Campinas; atualmente é professora da Universidade Federal do Sul da Bahia; Vanusa Lopes de Almeida; licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto e especialista em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Vitória Azevedo da Fonseca; licenciada em História pela Universidade de Campinas, mestre e doutora em História Cultural pela Universidade Federal Fluminense; atualmente professoras da rede estadual de São Paulo. O manual foi publicado pela editora da Blucher, em primeira (1ª) edição no ano de 2012 e está estruturado em dez (10) capítulos

conforme o quadro abaixo:

QUADRO 16: ESTRUTURA DO MANUAL HISTÓRIA

1. O documento histórico como instrumento de aprendizagem	6. História e Patrimônio
2. História e Cinema	7. História e Cidade
3. A utilização da fotografia em sala de aula	8. História e pontos de vista
4. Música e História	9. Os jogos nas aulas de História
5. Memória e História Oral	10. O ensino de História e a questão da cidadania na escola

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual faz parte da coleção *A reflexão e a prática no ensino*, coordenada por Márcio Rogério de Oliveira Cano e que tem como objetivo "[...] partir de uma reflexão teórica sobre temas atuais nas diversas áreas de ensino, mostrando exemplos, relatos e propondo formas de tornar isso possível em sala de aula" (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 8).

O manual apresenta um projeto gráfico bem definido. Há espaços nas margens para anotação. Nas margens também estão alocados os glossários de termos e conceitos históricos. Ainda nas margens, existem quadros intitulados *Atenção*, que pretendem chamar a atenção do leitor para aspectos importantes do texto, ou *Nota* com comentários sobre o que está sendo apresentado. Em todos os capítulos são propostas sequências didáticas organizadas seguidas de uma finalização, de sugestões de leitura e das referências bibliográficas utilizadas. Claramente se dirige à orientação de professores.

3.3.15. Vivenciando a História - Metodologia de ensino da História

De autoria de Marta de Souza Lima Brodbeck, graduada e mestre em História pela Universidade Federal do Paraná. O manual foi publicado pela Base Editorial, em primeira (1ª) edição no ano de 2012 e está estruturado em oito (8) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 17: ESTRUTURA DO MANUAL VIVENCIANDO A HISTÓRIA - METODOLOGIA DE ENSINO DA HISTÓRIA

1. Considerações gerais sobre o ensino da História	5. O trabalho com projetos interdisciplinares de pesquisa
2. Os objetivos do ensino da História	6. Práticas no ensino da História
3. O ensino da História na construção da cidade e na leitura do mundo: teoria e prática	7. Propostas de atividades práticas
4. A interdisciplinaridade	8. A importância do planejamento do trabalho escolar e da avaliação

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual não faz parte de uma coleção específica e apresenta um projeto gráfico organizado por capítulos compostos por subitens. Dentre eles, destacam-se as propostas de atividades práticas, presentes em todos os capítulos e acompanhadas de sugestões de leitura para o professor, nas quais são comentadas obras importantes sobre a temática discutida, e sugestões de leituras para os alunos, além de um texto apoio. Ademais, o capítulo sete (7) é reservado especialmente às propostas para os professores.

3.3.16. Metodologia do ensino de História

De autoria de José Antônio Vasconcellos, graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; mestre em História pela Universidade Federal do Paraná; doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutor em História pela University of Virginia; atualmente é professor da Universidade de São Paulo. O manual foi publicado pela Editora Intersaberes, em primeira (1ª) edição no ano de 2012 e está estruturado em quatro (4) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 18: ESTRUTURA DO MANUAL METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA

1. O que é História
2. Historiografia: a história da História
3. Conhecimento histórico e aprendizagem escolar
4. Atividades para o ensino de História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual possui um projeto gráfico bastante organizado, apresentado no início da obra. No formato de ícones, o manual é composto pela: *introdução do capítulo, síntese, indicações culturais, pare e pense, atenção!, atividades de autoavaliação, atividades de aprendizagem e bibliografia comentada*.

Na introdução do capítulo são apresentados os conteúdos trabalhados; na síntese o autor realiza a conclusão do capítulo; nas indicações culturais o leitor encontra indicações de filmes, livros ou sites relacionados à temática; na seção pare e pense são realizadas reflexões voltadas à leitura; no ícone atenção! são apresentadas informações importantes sobre a temática trabalhada; na seção atividades de autoavaliação, o leitor pode testar os seus conhecimentos sobre o tema que acabou de estudar; no item atividades de aprendizagem são apresentadas propostas de atividades sobre o tema; por fim, na bibliografia comentada são apresentadas as obras utilizadas com comentários do autor.

3.3.17. A docência em História: reflexões e propostas de ações

De autoria de Carmem Zeli de Vargas Gil, graduada em História pela Faculdade Cenecista de Osório, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e Dóris Bittencourt Almeida, graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O manual foi publicado pela

Editora Edelbra, em primeira (1ª) edição no ano de 2012.

O manual faz parte da coleção *Entre Nós*, coordenada por Ana Maria Filipouski e Diana Maria Marchi. Esta coleção:

[...] se propõe a realizar uma empreitada ambiciosa; quer falar diretamente aos professores do ensino fundamental, em especial àqueles que, da sala de aula, procuram dar conta da tarefa de conduzir processos e criar oportunidades de aprendizados significativos para os seus alunos (FILIPOUSKI; MARCHI apud GIL; ALMEIDA, 2012, s/p).

A obra está estruturada em quatro (4) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 19: ESTRUTURA DO MANUAL A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE AÇÕES

1. Educação para a vida: o que a escola tem a ver com isso?
2. Ensinar e aprender História na escola brasileira
3. Alunos e professores em cena: práticas pedagógicas
4. Conversando sobre avaliação em História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Fazendo parte de uma coleção específica, o manual apresenta um projeto gráfico organizado em capítulos que são precedidos por uma introdução de um parágrafo, o objetivo do capítulo e algumas perguntas que as autoras pretendem responder ao longo do capítulo. Além disso, vários ícones como *Sugestões de estudo*, *Leituras que inspiram*, *Navegando* vão tecendo a forma do manual. Outro aspecto a ser ressaltado é a aparência de reflexões e proposições pedagógicas no formato de sugestões de atividades em espaços específicos no decorrer do texto.

3.3.18. Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia

De autoria de Júlio Pimentel Pinto, livre-docente em História Social pela Universidade de São Paulo; atualmente é professor da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e Maria Inez Turazzi, graduada em História e mestre em Engenharia pela Universidade Federal Fluminense; Doutora em Arquitetura pela Universidade de São Paulo; atualmente é pesquisadora do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense.

O manual foi publicado pela Editora Moderna, em primeira (1ª) edição no ano de 2012, faz parte da coleção *Cotidiano escolar: ação docente* e está estruturado em duas partes e nove (9) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 20: ESTRUTURA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA E A FOTOGRAFIA

PARTE 1	PARTE 2
1. Literatura e História	1. O visual e o fotográfico
2. Literatura e História: um diálogo antigo	2. História em imagens
3. Quando a ficção fala da história	3. Fotografia e história
4. Literatura e história hoje	4. Fotografia, memória e documento
	5. Do analógico ao digital: os poderes da imagem

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Fazendo parte de uma coleção específica, o manual apresenta um projeto gráfico organizado em capítulos que apresentam ícones como: *Outras leituras* – no qual são dispostos textos de autores importantes sobre a temática trabalhada; e *Compreender textos* – no qual são apresentados textos seguidos de perguntas. Além deles, o ícone *Atividades* anuncia as propostas de utilização dos documentos históricos em sala de aula. Embora sem uma estrutura que contemple os elementos do processo didático, o autor se dirige aos professores com o objetivo de sugerir possibilidades no ensino, em linguagens específicas.

3.3.19. Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas

De autoria de Cristina Reis Figueira, licenciada em História pela Faculdade Integrada de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos; mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; atualmente é professora no Centro Universitário Padre Anchieta e assessora de Projetos Especiais da Secretaria Municipal

de Educação de São Paulo; e Lilian de Cássia Miranda, graduada em História pela Universidade de São Paulo; mestre e doutora em História Social pela mesma Universidade; atualmente é professora no Centro Universitário Fundação Santo André. O manual foi publicado pela Editora *Somos Mestres*, em primeira (1ª) edição no ano de 2012 e está estruturado em oito (8) capítulos conforme o quadro abaixo:

QUADRO 21: ESTRUTURA DO MANUAL EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEITOS E PRÁTICAS

1. Compreender para valorizar	5. Metodologias da Educação Patrimonial
2. A questão patrimonial no Brasil: História e Política	6. História local, identidade e patrimônio cultural
3. Memória e Identidade	7. Patrimônio cultural e educação patrimonial: materialidade e imaterialidade
4. Patrimônio Cultural e Educação	8. Museus e Arqueologia: histórico e iniciativas atuais acerca do patrimônio cultural brasileiro

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Assim como a maioria das obras analisadas neste capítulo, o manual apresenta ícones organizativos. Dentre eles: *Destaques importantes*, *Para conhecer mais*, *Proposta de atividade* e *Sugestões de leitura para o professor*. Em *Destaques importantes* são apresentadas informações complementares sobre a temática trabalhada; em *Para conhecer mais* são apresentados trechos de textos de importantes pesquisadores do tema trabalhado; em *Proposta de atividade* são indicadas atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula; por fim nas *Sugestões de leitura para o professor* são indicados livros comentados pelas autoras. Centralizado em um tema específico – educação patrimonial – dirige-se ao professor, mas não apresenta uma estrutura que contemple o conjunto de elementos didáticos.

3.3.20. Capítulos de História: o trabalho com fontes

De autoria de Marcella Lopes Guimarães, graduada e mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; doutora em História pela Universidade Federal do Paraná; atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná. O manual foi

publicado pela Editora Aymará Educação, em primeira (1ª) edição no ano de 2012 e está estruturado em cinco capítulos, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 22: ESTRUTURA DO MANUAL CAPÍTULOS DE HISTÓRIA: O TRABALHO COM FONTES

1. Do livro de cozinha da infanta D. Maria de Portugal às receitas eletrônicas: o sabor e o saber no tempo
2. O que revelam nossos álbuns de família?
3. Crônicas de jornal e crônicas régias: a transformação de um gênero histórico
4. História e Literatura: um debate desde Aristóteles
5. Notas sobre possibilidades de trabalho com fontes não escritas

Fonte: pesquisa do autor (2015)

O manual apresenta um espaço na margem para anotações, também ocupado também pelo glossário. Alguns ícones compõem a obra. *Para continuar a conversa* faz indicações de referências aos professores. *Atividades para desenvolver com os alunos* propõem atividades para serem realizadas em sala de aula. Trata-se de uma obra que se destina aos professores e tem intenção expressa de orientar o ensino, mas dentro de um recorte temático específico.

3.4. CATEGORIZANDO OS MANUAIS DESTINADOS À ORIENTAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR HISTÓRIA

A análise do conteúdo e forma das vinte (20) obras localizadas, feita na primeira fase do trabalho empírico, evidenciou semelhanças e diferenças entre elas, que permitiram a identificação de quatro (4) categorias de manuais, conforme se propõe a seguir¹⁷.

¹⁷Uma categorização inicial foi apresentada no XXVIII Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História – ANPUH realizado na Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis em julho de 2015 com o título de *Manuais de Didática da História: diálogos entre a formação pretendida pelos*

3.4.1. Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de reflexões sobre o ensino

Estes manuais se caracterizam por problematizar o ensino da História e por construir considerações de ordem teórica sobre o ensino, porém sem propor explicitamente alternativas sobre como ensinar. Não há espaços específicos nessas obras para propostas ou sugestões de atividades. Dentro desta categoria foram encontrados quatro (4) manuais:

QUADRO 23: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA INDIRETA POR MEIO DE REFLEXÕES SOBRE O ENSINO

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>O ensino de História e seu currículo</i>	Geraldo Balduino Horn e Geyso Dongley Germinari	Vozes	2006
<i>Ensinar História no século XXI</i>	Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva	Papirus	2007
<i>Aprendendo História: reflexão e ensino</i>	Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco	FGV	2009
<i>Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da História (anos iniciais)</i>	Itamar Freitas	Editora da Universidade Federal de Sergipe	2010

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Na introdução do manual *O ensino da História e seu currículo* os autores contextualizam a obra a partir das mudanças ocorridas na década de 1980 que promoveram o rompimento com modalidades tradicionais de ensino e “a necessidade de renovar a concepção e a metodologia do ensino nos vários campos do conhecimento humano” (GERMINARI; HORN, 2006, p. 7). Neste sentido, a obra parte da influência de Gramsci, no que se refere à concepção de escola enquanto espaço de formação humanista, e da necessidade de “[...] superação do saber enciclopédico e fragmentado” (GERMINARI; HORN, 2006, p. 9). Para isso, o manual toma como abordagem privilegiada

o materialismo histórico. Desta forma, os autores propõem a utilização da categoria trabalho “como princípio organizador dos conteúdos de História” (GERMINARI; HORN, 2006, p. 10).

Em relação à estruturação da obra, o primeiro capítulo trata das discussões em torno do currículo e da renovação do saber histórico escolar; no segundo, das metodologias de ensino: noção de tempo histórico, pesquisa no ensino e o uso do documento histórico; no terceiro, de uma possibilidade metodológica de utilização dos documentos em estado de arquivo familiar.

Os autores, em alguns momentos, discutem o ensinar e apontam que é fundamental “tomar o aluno, seu grupo, sua experiência como ponto de partida mediada pelo conhecimento” (GERMINARI; HORN, 2006, p. 79). Neste processo, o professor deve ser o mediador entre o conhecimento e o aluno. Assim, “o aluno em contato com o objeto (a partir do movimento do empírico/abstrato/concreto), pela mediação do professor, passa a construir o conhecimento histórico” (GERMINARI; HORN, 2006, p. 82).

Ensinar História no século XXI, de Fonseca e Silva (2007) tem como objetivo “pensar criticamente sobre a multiplicidade das abordagens teóricas, técnicas e políticas dedicadas ao ensino de História” (FONSECA; SILVA, 2007, p. 9). Desta forma, o manual se estrutura em cinco (5) capítulos. No primeiro, é discutida a questão da formação do professor buscando a relação entre ensino e pesquisa; no segundo, discute-se sobre o ensino de História no século XXI; o terceiro é destinado ao debate sobre o uso de documentos/fontes no ensino da História; no quarto, são debatidos os conceitos de imaginários e representações com base na análise do documentário *Cabra marcado para morrer* de Eduardo Coutinho e no poema *Morte e vida severina* de João Cabral de Mello Neto; no quinto, é analisada a relação entre a sala de aula e as tecnologias, principalmente as novas tecnologias da comunicação e informação.

Os autores apresentam, em alguns momentos e indiretamente, a concepção de professor que permeia o manual:

[...] O professor, nesse contexto multicultural, “deve” estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, “deve” ter a capacidade de interdisciplinarizar, de integrar, de incluir em contexto específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros” (FONSECA; SILVA, 2007, p. 45).

No manual *Aprendendo História: reflexão e ensino*, Marieta Ferreira e Renato

Franco (2010) tem como objetivo:

[...] demonstrar a possibilidade de aliar o conhecimento histórico à formação da cidadania e introduzir alunos e professores nas discussões teóricas, metodológicas e historiográficas, que têm sido travadas em relação à História como campo disciplinar (FERREIRA; FRANCO; 2010, p. 8).

Em busca desse objetivo, três (3) partes do manual são dedicadas à ciência da História. A parte um (1), intitulada *O que é História*, discute os significados do termo História e a construção da disciplina no processo histórico; a parte dois (2), intitulada *Vertentes historiográficas*, é dedicada à uma "história da historiografia" desde o conceito de historiografia, passando pela Escola Metódica e chegando até à historiografia contemporânea; a parte três (3), intitulada *Problemas e métodos*, debate problemas e métodos da ciência da História. Apenas na parte quatro (4) os autores se dedicam ao ensino de História, intitulada *Em sala de aula*, nela os autores discutem o ensino da História a partir do uso de diferentes linguagens: história oral, imagens, cinema e internet. Apesar disso, nestes espaços é discutida muito mais a natureza das imagens, do cinema e da internet do que propriamente as possibilidades de uso em sala de aula. Um exemplo, quando os autores tratam das imagens, indicam a possibilidade de uso do quadro *A primeira missa* de Victor Meirelles. Para isso, os autores afirmam que:

[...] é necessário mostrar que essa pintura foi produzida no século XIX, por Victor Meirelles, com o objetivo de destacar a importância civilizatória dos portugueses e a integração pacífica dos índios, visão essa que expressa as sensibilidades, princípios e tendências do século XIX (FERREIRA; FRANCO, 2010, p. 153-154).

Por mais que indiretamente os autores apresentem a fonte e uma possibilidade de uso, tal sugestão encerra-se na natureza da fonte e em suas especificidades e não no "fazer docente", ou seja, no desenvolvimento de atividades de ensino com a fonte.

No manual *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)*, Itamar Freitas (2010) reúne experiências das aulas na disciplina homônima lecionada para os(as) alunos(as) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História da Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Dessa forma, segundo Freitas (2010):

[...] o livro não fornece, especificamente, lições de como ensinar, nem conteúdos sobre a História do Brasil, geral ou regional. Ele trata de temas, que apesar de também serem fundamentais ao exercício da docência em História, raramente são pensados em conjunto, dadas as especificidades de interesses das corporações da História e da Educação (FREITAS, 2010, p. 5).

Chama a atenção o capítulo treze (13) *Como ensinar História?* Apesar do título sugestivo, o capítulo se dedica a explicar as ideias sobre como foi o ensinar História, no decorrer das décadas, no Brasil. Para isso, Freitas (2010) toma como materiais empíricos privilegiados os manuais de Didática da História e os textos legislativos como o PCN. Desta forma, não aparece a concepção de ensino ou mesmo de professor do autor, mas dos textos didáticos e legislativos.

3.4.2. Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de relatos de experiência de ensino

Estes manuais se caracterizam por problematizar o ensino da História, porém sem se dirigir diretamente ao professor sobre como ensinar. Apesar da não existência de espaços específicos para propostas ou sugestões de atividades, os autores dialogam indiretamente com o professor através dos relatos de experiências. Foram encontrados três (3) manuais dentro desta categoria:

QUADRO 24: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA INDIRETA POR MEIO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Didática e Prática de Ensino de História</i>	Selva Guimarães Fonseca	Papirus	2003
<i>A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos</i>	Olavo Pereira Soares	Junqueira&Marin	2008
<i>Fazer e ensinar História</i>	Selva Guimarães Fonseca	Dimensão	2009

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Segundo Fonseca (2003), o manual *Didática e prática de ensino de História* “reúne

experiências que desenvolvi como professora de história no ensino fundamental e médio, de didática e metodologia de ensino de história, como formadora de professores e pesquisadora da área” (FONSECA, 2003, p. 9). Dessa forma, a autora indica que a obra é fruto das disciplinas lecionadas na graduação em História. Além disso, afirma que não tem “[...] a intenção de ser prescritiva e normativa, ou seja, não é minha pretensão apresentar um receituário, um manual de respostas prontas e acabadas, mas sim contribuir para o debate da área, fruto do cotidiano da sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 10).

A obra é dividida em duas partes. Na primeira parte, composta de seis (6) capítulos, a autora apresenta a disciplina em perspectiva histórica e discute temas como: história da disciplina, currículos, formação, livros didáticos e paradidáticos e as abordagens historiográficas. Na segunda parte, formada também por seis (6) capítulos, Fonseca (2003) apresenta experiências práticas com o objetivo de contribuir para a prática do ensino de História.

Anunciado desta maneira, o manual não apresenta um espaço específico para propostas ou sugestões de atividades. Quando apresenta os relatos de experiências, na segunda parte do manual, Fonseca (2003) dialoga com os professores indiretamente. A autora se utiliza do subtítulo “relato de experiência” para anunciar a apresentação de uma atividade já realizada. No caso dos filmes, Fonseca (2003) apresenta uma experiência envolvendo o curta-metragem *Ilha das flores*, desenvolvida com alunos de uma 7ª série da Escola de Educação Básica na aula de Geografia. Todos os relatos são organizados em torno de elementos como: introdução, desenvolvimento e avaliação.

Soares (2008) apresenta o seu manual *A atividade de ensino de História: processo de formação de professores e alunos* como “uma pesquisa sobre metodologia de ensino de história” (SOARES, 2008, p. 12). Assim, a obra consiste em um apanhado de aulas de História já realizadas.

No primeiro capítulo, intitulado *Sobre a consciência do objeto*, Soares (2008) discute a relação entre a metodologia do ensino de História e a sua própria trajetória profissional/acadêmica; no segundo, *A atividade de ensino de história*, o autor discute a teoria que embasa a obra no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem; o capítulo intitulado *A sala de aula e os processos de ensino como objeto de pesquisa* é dedicado à coleta de dados em sala de aula e a relação entre ensino e pesquisa; o quarto e último, intitulado *Construir, elaborar e analisar atividades de ensino de história*, é dedicado à análise dos dados coletados em forma de relatos de experiência.

No capítulo 4 (quatro), o autor anuncia a análise de quatro atividades realizadas entre os anos de 1997 e 2000. Neste caso, o autor apresenta o objeto de estudo, o

número de alunos e toda a organização didático-pedagógica da atividade realizada. No fim, analisa os dados coletados indicando caminhos possíveis.

Fonseca (2009), ao apresentar o manual *Fazer e ensinar História*, diz novamente que:

Não tenho a pretensão de prescrever receitas de conteúdos e metodologias. Faço aqui, na verdade, uma reflexão amadurecida em minha experiência no exercício do magistério nos anos iniciais, nos cursos de formação de professores e na pesquisa sobre o ensino de História. Pretendo contribuir para a aprendizagem dos professores e dos alunos, para a reflexão crítica sobre alguns pontos – conteúdos, metodologias e práticas – que considero importante partilhar no campo do ensino de História dos anos iniciais” (FONSECA, 2009, p. 5-6).

No capítulo um (1), intitulado *Dos Estudos Sociais à História*, a autora produz uma História do ensino da História, tendo como marco inicial a lei 5692/71; no segundo (2º) capítulo, a autora se propõe a responder uma série de questões que envolvem o ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental; na sequência, o capítulo três (3) promove uma relação entre o ensino de História e a alfabetização, entendida enquanto um dos principais objetivos do ensinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; no capítulo quatro (4), a autora discute a história local e o cotidiano como formas de abordagem no ensino da História; no quinto (5º) capítulo, a autora discute as metodologias do ensino; no sexto (6º), Fonseca (2009) se dedica ao debate do uso de fontes e linguagens no ensino da História; no sétimo (7º), por fim, a autora discute a avaliação no ensino da História.

Em vários momentos do texto, Fonseca (2009) se dirige aos leitores de maneira propositiva ao apresentar relatos de experiência. No capítulo três (3), ao discutir a relação entre ensino de História e alfabetização, a autora diz: “[...] passo a relatar uma experiência realizada por mim como professora alfabetizadora polivalente em uma escola pública que também não possuía rigidez de fronteiras disciplinares” (FONSECA, 2009, p. 103). Apresenta, na sequência, uma experiência realizada com alunos dos anos iniciais que partiu da compreensão do eu, até a produção de uma história de vida dos alunos.

3.4.3. Manuais que dialogam com o professor de forma direta sobre a organização do ensino com ênfase em linguagens específicas

Estes manuais se caracterizam por apresentar possibilidades para o ensino da

História a partir de linguagens específicas como: histórias em quadrinhos, canções, literatura, fotografia, patrimônio e documentos escritos. Nestes manuais, os autores dialogam diretamente sobre a organização do ensino e apresentam propostas de atividades em espaços específicos. Estão voltados à discussão do uso de linguagens específicas no ensino de História, mas sem problematizar o ensino da disciplina de maneira geral e sem referir-se a um conjunto estruturado e articulado de elementos didáticos. Dentro desta categoria foram encontrados seis (6) manuais:

QUADRO 25: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA DIRETA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO COM ÊNFASE EM LINGUAGENS ESPECÍFICAS

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções</i>	Adriane de Quadros Sobanski, Edilson Aparecido Chaves, João Luis da Silva Bertolini e Marcelo Fronza	Base editorial	2010
<i>Ensino de História</i>	Katia Maria Abud, André Chaves de Melo Silva e Ronaldo Cardoso Alves	Cengage Learning	2011
<i>Ensino de História: diálogos com a literatura e a fotografia</i>	Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi	Moderna	2012
<i>Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas</i>	Cristina Reis Figueira e Lílian Lisboa Miranda	Edições SM	2012
<i>História</i>	Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida e Vitória Azevedo Fonseca	Blucher	2012
<i>Capítulos de História: o trabalho com fontes</i>	Marcella Lopes Guimarães	Aymarã Educação	2012

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Segundo Sobanski, Chaves, Bertolini e Fronza (2010) o manual *Ensinar e aprender História: história em quadrinhos e canções* é “[...] destinado especialmente ao professor de História e àqueles que buscam conhecer o estudo das práticas da disciplina” (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 5).

A obra está organizada em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, discute-se a temática do ensino de História a partir da perspectiva da Educação Histórica; no segundo, os autores discutem questões da epistemologia da História e buscam explicitar a compreensão de uso das fontes históricas na sala de aula de História; no terceiro capítulo, os autores apresentam experiências com o uso das histórias em quadrinhos; e no quarto e último com o uso das canções na sala de aula de História.

Neste caso, os autores delegam aos capítulos três (3) e quatro (4) o diálogo direto com os professores sobre a organização do ensino. Como exemplo, no capítulo três (3) os autores apresentam a natureza das histórias em quadrinhos, o uso enquanto fonte histórica, dentre outros elementos próprios desta linguagem. Por fim, é apresentada uma experiência de análise e intervenção mediada pela história em quadrinhos *Asterix e Cleópatra*, confrontada as fontes escritas de Tácito e Herondas. Neste capítulo, alguns trechos apresentam o diálogo direto com o professor mediado pela proposta de atividade com a linguagem específica:

o professor deve estar percebendo, nessa história em quadrinhos, que o anacronismo apresenta uma função estética primordial, a qual inclusive pode permitir, se bem trabalhado pelo historiador, o desenvolvimento, nos estudantes, de uma consciência histórica relativamente elaborada (SOBANSKI; CHAVES; BERTOLINI; FRONZA, 2010, p. 63).

Com uma estrutura diferenciada da obra anterior mas com proposta semelhante, Abud, Silva e Alves (2010) no manual *Ensino de História* têm como objetivo:

[...] auxiliar o professor de História na organização de suas aulas, de modo que ele possa acompanhar o trajeto do pensar histórico por meio da exploração dos documentos diferenciados sobre os quais se apoiam o conhecimento histórico e a construção do pensamento histórico do aluno (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 13).

Os autores propõem, logo no primeiro capítulo, uma atividade com dois documentos escritos: 1) Manifesto de Luis Carlos Prestes, Buenos Aires, 1930; 2) Réplica de Juarez Távora ao manifesto de Luis Carlos Prestes, 31 de maio de 1930. Após a apresentação dos documentos os autores dividem a atividade em quatro (4) partes: 1)

contextualização histórica; 2) objetivo; 3) aspectos materiais; 4) descrição do documento e interpretação. Nesta proposta são apresentadas questões ao documento para fazer com que o aluno construa uma interpretação que o leve a: identificar mudanças e permanências; verificar quais fontes podem ser utilizadas para confirmação ou refutação de hipótese; contextualizar os documentos percebendo as características do contexto de produção; concluir com a importância dos documentos enquanto produzidos pelos homens, e, assim, pela compreensão de que somos todos agentes históricos.

Assim como Sobanski, Chaves, Fronza e Bertolini (2010), Abud, Silva e Alves (2010) têm como foco o debate em torno do uso de documentos históricos na aula de História.

A outra obra, de Pinto e Turazzi (2012), tem como objetivo “[...] auxiliar o professor no ensinamento da leitura – aqui entendida num sentido amplo, que inclui representações escritas e visuais” (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 6). Para tanto, a obra pretende construir reflexões teóricas, relações das linguagens com a história e estratégias para o cotidiano da sala de aula.

O manual está organizado em dois capítulos; no primeiro é abordada a relação entre a literatura e o ensino de história. Para isso, os autores discutem a relação teórica entre esta linguagem e a história até as possibilidades de uso no ensino de história e mesmo propostas de atividades com textos literários; no segundo capítulo é discutida a relação entre fotografia e ensino de história. Da mesma forma, o capítulo é iniciado com uma discussão teórica entre a fotografia e a História até as possibilidades de uso na sala de aula por meio das sugestões didáticas específicas.

No caso das propostas de atividades, os autores são ainda mais prescritivos ao apresentarem as fontes históricas a serem utilizadas e as questões dirigidas aos alunos em sala de aula. Em um dos casos, quando os autores propõem o uso da fonte histórica *Primeira missa no Brasil* de Victor Meirelles, é proposta a seguinte questão:

1. Promova um “exercício de leitura” da Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, reproduzida nos livros didáticos da disciplina. Com o apoio de pesquisas complementares, os alunos deverão ser capazes de reunir os dados empíricos para uma sinopse da pintura (O que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?), bem como decompor suas características formais (os planos, as cores e os elementos de composição da cena etc.) (PINTO, TURAZZI, 2012, p. 121).

Dessa forma, os autores prescrevem ao professor como utilizar a fonte imagética no ensino de História.

A quarta obra deste grupo, *História* de Oliveira, Almeida e Fonseca (2012) tem como objetivo:

[...] que as reflexões e atividades aqui apresentadas propiciem o desenvolvimento de novas propostas de trabalho em sala de aula, assim como o repensar de nossas práticas em um processo de aproximação prazeroso e significativa de nossos alunos com a história (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 12).

Dividido em dez (10) capítulos, o manual apresenta sugestões de sequências didáticas com o uso dos documentos históricos na sala de aula. No capítulo 2 (dois) *História e Cinema*, é apresentada uma sequência didática com a temática da Guerra e Nazifascismo a partir das películas de Charlie Chaplin. Nesta, as autoras propõem o uso do filme *O grande ditador*. Antes da atividade, é proposta uma aproximação com os alunos por meio de conversa sobre o gosto fílmico. Na segunda etapa, os alunos devem buscar informações sobre Hitler o nazifascismo e montar uma ficha técnica ampliada do filme a ser assistido. Na terceira etapa, os alunos são divididos em grupos para assistência e análise do filme, cada componente com uma tarefa. Na quarta etapa, os alunos devem assistir ao filme integralmente. Na sexta etapa, os grupos devem discutir a análise realizada e montar painéis. Por fim, na sétima etapa, os alunos devem ouvir novamente o discurso final do barbeiro, personagem do filme e o professor deve indagá-los sobre este discurso. As autoras propõem uma avaliação conjunta das etapas do processo envolvendo pesquisa, assistência crítica, discussão e os painéis.

Na outra obra desse conjunto, Figueira e Miranda (2012) colocam como objetivo do manual *Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas* “[...] oferecer subsídios conceituais, procedimentais e atitudinais para os interessados em desenvolver, em sua prática docente cotidiana com alunos dos anos finais do Ensino fundamental, projetos e metodologias voltados à educação patrimonial” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 6).

A obra é dividida em oito (8) capítulos que discutem questões como: o que é patrimônio histórico; história da questão patrimonial no Brasil; relação entre memória e identidade; patrimônio cultural e educação; metodologias da educação patrimonial; diálogos entre história local, identidade e patrimônio; a relação entre patrimônio e educação patrimonial; por fim os museus e a arqueologia no Brasil.

Todos os capítulos apresentam propostas de atividades para o professor. No capítulo um (1), em que se discute o conceito de patrimônio cultural, é proposta uma roda

de conversa mediada pela seguinte questão: “O que faz parte do patrimônio cultural brasileiro?” (FIGUEIRA; MIRANDA, 2012, p. 26). Dessa forma, as autoras, de maneira prescritiva, apresentam passos a serem seguidos pelo professor. A atividade é encerrada com uma proposta de atividade e sugestões de leitura para o professor.

Na última obra do grupo, Marcella Lopes Guimarães (2012) parte em *Capítulos de História: o trabalho com fontes* “[...] do pressuposto de que não se faz História sem documentos, e uma das formas mais instigantes de torná-la viva na vida das pessoas é fazê-las manusear, experimentar esses documentos [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 11).

Dessa forma, a autora chama a obra de “ensino” por considerá-la uma “tentativa” e um “convite” aos historiadores, professores e interessados em geral para o uso das fontes históricas - seja na atividade de pesquisa, seja na atividade de ensino. O manual é dividido em cinco (5) capítulos, cada um deles dedicado a um tipo ou fonte histórica específica. O primeiro trabalha com o livro de cozinha da infanta D. Maria de Portugal e amplia para o uso de receitas como fontes históricas; no segundo a autora trabalha com álbuns de família; no terceiro, Guimarães (2012) trabalha com crônicas de jornal e crônicas régias; no quatro a autora se propõe a dialogar a História e a Literatura; no quinto e último é debatido o uso das fontes não escritas.

Todos os capítulos são finalizados com o ícone *Atividades para desenvolver com os alunos*, no qual são apresentadas propostas de uso dos documentos históricos em sala de aula. No segundo capítulo, a autora apresenta uma proposta de atividade com o uso dos álbuns de família. De maneira prescritiva, Guimarães (2012) divide a atividade em quatro etapas que organizam desde a coleta dos álbuns até o registro final da atividade.

3.4.4. Manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática

Estes manuais se caracterizam por dialogar diretamente sobre a organização do ensino a partir de uma estrutura Didática Específica. Diferenciam-se da última categoria, pois se voltam à discussão da disciplina de maneira geral, estruturando de forma relativamente orgânica uma proposta didática em torno de elementos como história do ensino de História, currículo de História, ensino e aprendizagem da História, avaliação em História e propostas ou sugestões de atividades em História. Dentro desta categoria foram encontrados sete (7) manuais:

QUADRO 26: MANUAIS QUE DIALOGAM COM O PROFESSOR DE FORMA DIRETA E EXPLÍCITA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO POR MEIO DE UM ESTRUTURA DIDÁTICA

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Cortez	2004
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Scipione	2004
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	FTD	2010
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	Intersaberes	2012
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012

Fonte: pesquisa do autor (2015)

3.4.4.1. Ensino de História: fundamentos e métodos

O manual de Bittencourt (2004) tem como objetivo “[...] auxiliar tanto os professores da rede em sua formação contínua como os professores responsáveis pelas disciplinas de formação inicial dos cursos de licenciatura” (BITTENCOURT, 2004, p. 25). É dividido em três (3) partes e dez (10) capítulos. No primeiro capítulo, Bittencourt (2004) apresenta o debate sobre as concepções de disciplina e indica a existência dos “defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo” (BITTENCOURT, 2004, p. 35). Os defensores da concepção de disciplina como “transposição didática” tomam este conceito de Yves Chevallard, entendendo que a escola reproduz de forma “adaptada” os conhecimentos produzidos

pelas ciências eruditas.

Por outro lado, os partidários da disciplina como campo de conhecimento autônomo entendem que a disciplina é um instrumento de poder. Dessa forma, André Chervel, um dos críticos da “transposição didática”, afirma que as disciplinas devem ser entendidas nos processos históricos. Neste sentido, “a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola” (BITTENCOURT, 2004, p. 49). Sendo assim, “a pedagogia não pode ser entendida como atividade limitada a produzir métodos para melhor “transpor” conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos” (BITTENCOURT, 2004, p. 49).

No segundo capítulo, Bittencourt (2004) apresenta a disciplina em perspectiva histórica com a intenção de promover o entendimento das mudanças e permanências dos métodos “tradicionais” para os “modernos”. Assim, o percurso da disciplina no Brasil inicia-se com as escolas elementares ou escolas de primeiras letras após a independência. Nessas escolas, os conteúdos de História estavam fortemente associados à ideia de pátria. Após a abolição e a necessidade de uma ideia aglutinadora, o conceito de cidadania passou a ter presença central nos estudos históricos. Neste século XIX, o método predominante era a memorização através dos “métodos mnemônicos”. Porém, já no final do século XIX, os métodos ativos passaram a questionar o método da memorização, no sentido da memorização mecânica, não retirando a importância da “capacidade intelectual de memorizar” (BITTENCOURT, 2004, p. 71). Neste contexto, a partir da década de 1930 começam a surgir as propostas dos chamados Estudos Sociais, no sentido de que essa disciplina teria como objetivo atender às dificuldades da sociedade moderna e dar estabilidade aos educandos.

Na sequência, Bittencourt (2004) propõe uma discussão sobre os currículos de História. Segundo a autora, as propostas em constantes discussões e modificações no final do século XX possuem influência de variadas lógicas, “a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países” (BITTENCOURT, 2004, p. 101). Neste sentido, conforme Bittencourt (2004) os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos no Brasil, sob forte influência da psicologia da aprendizagem piagetiana.

No primeiro capítulo da segunda parte, Bittencourt (2004) se dedica à grande questão da seleção de conteúdos nas aulas de História. A autora indica a existência de

dois caminhos: um de opção pela manutenção dos conteúdos tradicionais e outro pela seleção dos “conteúdos significativos” a partir dos problemas cotidianos trazidos pelos alunos para o ambiente escolar. A concepção de história, dentre os pressupostos da seleção de conteúdo, é fundamental.

Mais adiante, no segundo capítulo, Bittencourt (2004) afirma que “o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência” (BITTENCOURT, 2004, p. 183). Dessa forma, a “mediação de conceitos” é fundamental para a aprendizagem em História, porém para alguns pensadores é justamente por isso que o ensino da História se torna impossível para certas faixas etárias pela questão da abstração conceitual. O construtivismo corrente, preponderante nas propostas curriculares da disciplina de História, possui influências tanto da psicologia cognitiva de Piaget, como da de Vygotsky. Segundo Bittencourt (2004), Piaget indica que a estrutura cognitiva é determinada pela maturidade biológica, sendo este pensamento utilizado de maneira errônea para justificar a ausência de conteúdos para certas idades escolares. Ainda sobre este autor, Bittencourt (2004) indica que para Piaget existe um antagonismo entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico.

Vygotsky, por sua vez, advoga pela necessidade de interação entre os conhecimentos espontâneos e os conhecimentos científicos. Para ele, então, durante o processo de aprendizagem não ocorre o desaparecimento do conhecimento espontâneo, mas sim a sua modificação. Com relação às questões biológicas, Vygotsky, ao contrário de Piaget, afirma que existem “relações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais da vida cotidiana” (BITTENCOURT, 2004, p. 188). Dessa forma, Bittencourt (2004) situa o leitor sobre as teorias psicológicas da aprendizagem afirmando sobre Vygotsky que:

no que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano (BITTENCOURT, 2004, p. 189).

No capítulo seguinte, Bittencourt (2004) discute a metodologia do ensino de História indicando que, na década de 1980, a concepção de uma “crise” da disciplina fez com que fosse criticado o “ensino tradicional”. Nesse sentido, ocorre a necessidade de compreender que renovar não significa necessariamente abolir o tradicional. Um dos

métodos possíveis é o método dialético no qual teses opostas são confrontadas. Assim, as representações sociais dos alunos são fundamentais na articulação dos conhecimentos prévios, conhecimento científico e conhecimento escolar, segundo Bittencourt (2004).

No quarto e último capítulo da segunda parte, Bittencourt (2004) discute a temática da interdisciplinaridade e afirma que “para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento” (BITTENCOURT, 2004, p. 256). A história ambiental é um exemplo utilizado por Bittencourt (2004) para demonstrar as possibilidades da interdisciplinaridade. O estudo do meio também é outra possibilidade de trabalho interdisciplinar. Nesse caso, a utilização dos “monumentos históricos”, como na maior parte dos casos, deve tomar o cuidado de não legitimar a história “elitista” de certos monumentos.

No primeiro capítulo da terceira parte, Bittencourt (2004) dedica espaço à discussão envolvendo os materiais didáticos. Para ela, os materiais didáticos são “mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História” (BITTENCOURT, 2004, p. 296). Segundo Bittencourt (2004), “a escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2004, p. 299). Para análise de um livro didático, segundo Bittencourt, são fundamentais três aspectos: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Por sua vez, os conteúdos escolares são legitimados pelo livro didático, sendo que o problema “trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva” (BITTENCOURT, 2004, p. 313).

No segundo capítulo, Bittencourt (2004) debate os usos didáticos de documentos a partir das análises de documentos. Para isso, diferencia as formas de uso do documento do historiador e do professor. Após essa discussão inicial, apresenta propostas de usos didáticos com documentos escritos.

No terceiro e último capítulo da obra, Bittencourt (2004) se propõe a apresentar propostas ou sugestões de atividades com documentos não escritos. Como exemplos, a autora apresenta propostas com a ida a museus, as imagens, incluindo a fotografia, o cinema e os audiovisuais, e a música.

O manual apresenta propostas de atividades que podem ser utilizadas tanto pelo

professor formador de docentes quanto pelo professor de História na Educação Básica. Na primeira parte são apresentadas duas sugestões de atividades. A primeira na forma de debate, onde apresenta-se um fragmento com a concepção de disciplina de André Chervel e se propõe: “Considerando a definição de André Chervel, as análises apresentadas no texto e a leitura da bibliografia citada, discuta as diferentes concepções de disciplina escolar e sua relação com a constituição dos métodos de ensino e aprendizagem” (BITTENCOURT, 2004, p. 52). Ou seja, aqui a autora propõe uma atividade para o professor formador de professores.

No terceiro capítulo da segunda parte são apresentadas propostas de atividades com fotografia e imagem. Nesta, apresentam-se uma gravura de Rugendas, Chafariz no Rio de Janeiro, do século XIX e uma fotografia de uma dona de casa utilizando água encanada em São Caetano do Sul, São Paulo, em 2005. A temática proposta é a de que “os usos da água pela sociedade em tempos diferentes”. A proposta é dividida em duas partes: a) do conteúdo e da forma; b) análise externa. Nestas estão mescladas atividades como descrição da cena, personagens e objetos e identificação das características técnicas das imagens como a autoria. Dessa forma, esta sugestão pode ser realizada com alunos da Educação Básica.

3.4.4.2 Ensinar História

A obra de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) é estruturada em nove (9) capítulos. No primeiro, as autoras tratam de fazer uma história do ensino da História. Nesta, afirmam que a História como disciplina surge nos processos revolucionários do século XVIII na França com a laicização do Estado e a constituição da educação pública. Porém, apenas no século XIX com a “revolução positivista” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 9), a História ganha um estatuto científico. No Brasil, o marco inicial da disciplina é 1838, com a inserção da História no currículo do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. As autoras discutem ainda o ensino de História no contexto da Ditadura Civil-Militar, chegando às tendências atuais caracterizadas pela “preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e a prática social” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 17).

No segundo capítulo, as autoras indicam que o ensino tradicional de História instituiu uma “metodologia do ensino da História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 30). Contrárias à esta perspectiva, as autoras indicam a importância do professor enquanto responsável por

“realizar a transposição didática dos conteúdos e do procedimento histórico” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 31).

No terceiro capítulo, as autoras debatem a construção do fato histórico e a sua relação com o ensino da História. Sobre isso, indicam que um “dos objetivos fundamentais do ensino seja o de desenvolver a compreensão histórica da realidade social” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 49). Nesta direção, as autoras defendem a seleção dos conteúdos a partir da experiência dos alunos e uma prática de compartilhamento de saberes, entendendo que “o processo de ensino-aprendizagem é uma reconstrução de conhecimentos, e não mera justaposição deles” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 50).

No quarto capítulo, Schmidt e Cainelli (2004) trazem à tona a questão da construção de conceitos. Partindo da perspectiva de que os conhecimentos experienciais dos alunos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, as autoras afirmam que “os conceitos podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 62). Portanto, os conceitos auxiliam na “compreensão da realidade” e na “leitura do mundo”.

No quinto capítulo, sobre esses conceitos, as autoras tomam a noção de tempo como exemplo e entendem que a temporalidade permite relações entre o tempo prático ou vivido e o tempo histórico. Neste sentido, as autoras referenciam que

uma das contribuições do psicólogo Jean Piaget foi a comprovação de que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta e acabada e que também a reversibilidade temporal é uma construção. Nesse sentido, o ensino da História, desde os primeiros anos da escolarização, tem importante papel a cumprir (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 85).

No sexto capítulo, as autoras discutem a questão das fontes históricas no ensino da História. Sobre isso, Schmidt e Cainelli (2004) apresentam a preocupação com a compreensão do processo de produção do conhecimento do aluno através das fontes. As autoras diferenciam o documento enquanto suporte informativo do ensino do documento entendido como fonte histórica. Na sequência, discutem a historicidade do documento e apresentam a importância da Escola de Annales no processo de ampliação da concepção de fonte histórica. Ainda sobre o tema, Schmidt e Cainelli (2004) afirmam que:

os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, como o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

No sétimo capítulo, Schmidt e Cainelli (2004) discutem a História local e o ensino da História. A história local é identificada como uma importante estratégia de ensino da História, inserida na passagem da concepção tradicional para as tendências atuais. Porém, as autoras chamam a atenção para o cuidado de entender que o local não possui resposta em si mesmo.

No oitavo capítulo, outra possibilidade metodológica é apresentada pelas autoras: a história oral. Sobre isso, Schmidt e Cainelli (2004) escrevem que “[...] um dos objetivos do ensino da História consiste em fazer o aluno ver-se como partícipe do processo histórico” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 125), sendo a história oral uma oportunidade para a concretização de tal objetivo.

As autoras discutem, na sequência, o livro didático de História. Dessa forma, indicam que: “[...] todos os livros didáticos necessitam ser compreendidos por seu processo de produção, distribuição e consumo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 135). Tendo em vista esse princípio, na relação entre professor e livro didático, são determinantes as concepções de ensino, escola e aprendizagem do professor. Nesse sentido, os usos do livro didático vão depender da abordagem do professor em sala de aula.

No último capítulo, Schmidt e Cainelli (2004) discutem a avaliação em História. Começam por definir que a avaliação é um julgamento de valor e possui dois tipos principais: formativa e somativa. Cabe ao professor compreender que é o responsável pelo ato de ensinar e que existem diferentes formas de avaliar e inúmeros instrumentos que permitem um melhor diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem.

Assim como o manual de Bittencourt (2004), Schmidt e Cainelli (2004) apresentam atividades propostas para professores formadores de professores e para professores da Educação Básica. Desta forma, nos primeiros capítulos destinados à natureza da disciplina de História, o *Trabalhando atividades* propõe atividades possíveis de serem realizadas nas salas dos cursos de magistério e Licenciatura em História.

No primeiro capítulo, dedicado à História do ensino de História e às propostas curriculares de História, as autoras apresentam como uma proposta de atividade a leitura de um fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e a análise em

grupo, finalizando com a socialização da análise.

No capítulo seis (6), dedicado às fontes históricas e ao ensino da História, Schmidt e Cainelli (2004) propõem a utilização do documento escrito *Tratado da terra do Brasil – história da província de Santa Cruz*, escrita por Pero de Magalhães Gandavo, provavelmente em 1576. A atividade propõe uma desconstrução do documento para identificar elementos como palavras desconhecidas, nomes próprios, além de perguntas como: Quando? Onde? Quem? De quem? Qual a natureza do texto? Por fim, a terceira etapa propõe uma opinião sobre o documento. Dessa forma, tal atividade pode perfeitamente ser realizada por professores da Educação Básica.

3.4.4.3. Ensino de História e experiências

Nemi, Escanhuela e Martins (2010) estruturam o manual *Ensino de História e experiências* em seis (6) capítulos. No primeiro capítulo, os autores discorrem sobre a constituição histórica da disciplina de História no Brasil. Inicialmente, apresentam um panorama indicando que “o objetivo das aulas é, quase sempre, o mesmo: apresentar os heróis, as datas ditas fundamentais e as conquistas da “sociedade brasileira” desde o descobrimento” (NEMI; ESCANHUEL; MARTINS, 2010, p. 9). Ou seja, os autores apresentam a percepção de que o ensino da História ainda é permeado pelas práticas tradicionais. Os autores discorrem, a partir daí, sobre a história da Educação no Brasil iniciando com a participação da Igreja Católica, mais especificamente a importância dos jesuítas no período colonial. Neste contexto, “os jesuítas fundaram colégios e organizaram uma série de missões religiosas que ensinavam as primeiras letras aos indígenas e aos filhos de colonos” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 11). Esses colégios resistiram mesmo após as reformas pombalinas. Com a independência, foram iniciadas as aulas régias ou particulares, sendo que apenas em 1837 foi fundado o Colégio Pedro II “que serviria de laboratório para projetos em educação” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 13). A Proclamação da República trouxe consigo o ideal republicano de educação para todos. Porém, este ideal não foi atingido na prática, já que o ensino continuou sendo um privilégio das elites. Segundo os autores, apenas na década de 1930 com a Reforma Francisco Campos, o Estado passa a controlar realmente os processos educacionais. Foi implantada, durante a Ditadura Civil-Militar, a pedagogia tecnicista com o ensino profissionalizante. Porém, apenas com o processo de redemocratização concretizou-se o projeto de “educação para todos”, mediado pelos

discursos renovadores. Esses discursos deram origem ao Parâmetro Curricular Nacional – PCN, definidor do ofício do professor, dos níveis e fases de aprendizagem e dos métodos de abordagem. Finalizando o percurso histórico, Nemi, Escanhuela e Martins (2010) afirmam:

[...] sugerimos o ensino de uma História crítica a partir da realidade dos alunos. Começar sempre com um debate a partir das informações trazidas por eles e sempre que possível fazê-los perceber a experiência histórica na vida de seus familiares, na sua própria, de seus amigos e dos personagens fictícios que povoam seus imaginários é sempre um bom e frutífero caminho (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 26).

No segundo capítulo, os autores apresentam as perspectivas de aprendizagem da psicologia educacional: o construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky. Para Piaget, os alunos são agentes ativos e participantes do processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos, nesta perspectiva, permitem a formação de atitudes de modo a respeitar o desenvolvimento cognitivo do educando. Porém, as interpretações e aplicações desta corrente psicológica sofreram com as confusões e relações com o espontaneísmo do “cada um faz o que quer”. Vygotsky, por sua vez, indicava a necessidade de desenvolver o senso de responsabilidade por meio da internalização de conceitos. Menos preocupado com as etapas do desenvolvimento cognitivo, este psicólogo estava preocupado com “a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 39). A partir daí, os autores assumem o sociointeracionismo como concepção de aprendizagem indicando que:

O ensino de História, sob a óptica sociointeracionista, aparece como um instrumental valioso para se alcançar uma “leitura” social e política da realidade. Isso significa ir além de um aspecto curricular fechado: é preciso dar ao conteúdo desenvolvido uma perspectiva sócio-histórica e contextualizá-lo de acordo com a realidade dos educandos. Isso só se verifica por meio das interações que a sala de aula permite ao trabalhar com o conceito de cultura (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 42).

No terceiro capítulo, os autores questionam o ensino da História que propõe partir do local para o geral, ou seja, da casa, escola, bairro, cidade, estado para a História do Brasil e depois geral e também a História Integrada. Em substituição, indicam a possibilidade do ensino por projetos. Novamente, indicando que o ensino tradicional ainda

prevalece, os autores apresentam a necessidade do professor assumir o papel de mediador, entendendo que “o aluno é capaz de ultrapassar tal conhecimento prévio e de desenvolver novas habilidades na interação com seus colegas e professor” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 57). Propõe-se novamente uma visão crítica da História exemplificada pela problematização do eurocentrismo.

Os autores propõem, no quarto capítulo, a discussão de propostas metodológicas para o ensino do conceito de tempo. Nesta, deve-se partir das diferentes formas de contar o tempo utilizadas pelos povos. Ainda neste capítulo, discute-se a dicotomia vilões e heróis de modo a rejeitar o maniqueísmo da história tradicional e, ainda, trabalha-se a construção de narrativas indicando que a passagem de momentos orais para escritos devem seguir “estratégias didáticas” planejadas pelo professor.

No quinto capítulo, os autores dialogam sobre planejamento e avaliação em História. Dessa forma, iniciam indicando que “a atividade escolar tem por base o ato de planejar” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 95). Nesta direção, os autores indicam o planejamento em torno de quatro (4) etapas: apresentação do assunto significativo, desenvolvimento do assunto, formalização do conhecimento adquirido e ampliação das experiências. A avaliação é concebida como fundamental ao aluno e ao professor - para o primeiro como momento de ampliação de conhecimentos e para o segundo como momento de reflexão sobre a prática.

No capítulo seis (6), os autores indicam a importância do uso de diversas linguagens. Para tanto, apresentam propostas e sugestões de atividades com textos, mapas, poemas e letras de músicas. Todas as atividades são seguidas por sugestões de questões semiabertas sobre os documentos analisados. Além dos documentos, os autores trazem a possibilidade e importância dos alunos produzirem os seus próprios documentos por meio de pesquisas, entrevistas e outras fontes.

De acordo com a introdução, as atividades circunscritas ao item *Trabalhando em sala de aula* são todas elas dirigidas aos professores da Educação Básica. No capítulo um (1), é proposta a análise das aquarelas *A primeira missa no Brasil* de Victor Meirelles (1860) e *A primeira missa no Brasil* de Cândido Portinari (1948). Nestas, são confrontadas duas representações de um mesmo fato histórico.

Os autores sugerem a leitura e descrição da tela pelos alunos. Por fim, é apresentado um texto indígena e os alunos devem fazer as releituras e a produção de uma nova tela em papel pardo através do uso de recortes. Em todos os capítulos, as atividades são direcionadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, este manual difere dos anteriores ao focar a proposta nos professores da Educação

Básica.

3.4.4.4. Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos

Alexandre de Sá Avelar estruturou a obra em seis (6) capítulos que discutem desde a concepção de ensino de História até os processos avaliativos na disciplina. No primeiro capítulo, o autor indica que “a formação de um pensamento histórico entre os estudantes deve ser a principal tarefa a ser cumprida nas aulas de História” (AVELAR, 2011, p. 19). Dessa forma, Avelar (2011) cita Rüsen para indicar a capacidade dos alunos de produzir uma consciência histórica. Em relação aos anos iniciais, o autor indica o difícil desafio dos professores e constata que para os alunos “a História é uma disciplina menor” (AVELAR, 2011, p. 21). A partir daí, Avelar (2011) narra o processo de constituição da disciplina de História no Brasil de 1837 até o processo de redemocratização do país. Discutindo a constituição de identidades, o autor indica outro desafio dos professores de História: lidar com o fato da existência de diversas identidades. Para isso, é fundamental o trabalho com o conceito de Memória, permitindo que “os alunos articulem cognitivamente a paisagem da cidade e da localidade em que vivem, suas próprias experiências sociais e de vida, suas lutas e contradições cotidianas, em como experiências e lutas de outras épocas” (AVELAR, 2011, p. 27). Desta forma, os alunos podem conhecer o universo das experiências, problematizar os diferentes discursos históricos produzidos e compreender as tensões entre estruturas e ações individuais. O processo de ensinar a pensar historicamente prevê a necessidade de cruzarmos o maior número de fontes afim de não construirmos “verdades” sobre o passado. Para isso, “o ofício do historiador e dos professores precisa se fundamentar em regras e normas de pesquisa, um conjunto de conceitos e de métodos capazes de nos orientar em nossas investigações” (AVELAR, 2011, p. 29). Dessa forma, as memórias podem simbolizar o “ponto de partida”.

Ainda no primeiro capítulo, em relação ao trabalho com os eixos temáticos, Avelar (2011) propõe evitar as aulas apenas expositivas e valorizar as atividades que levem em conta os conhecimentos dos educandos. A problematização e o trabalho com eixos temáticos não pressupõe “o abandono dos conteúdos”.

No capítulo dois (2), o autor se dispõe a discutir o PCN enquanto documento que apresenta “inovações” e “contradições e problemas”. Resultado de um contexto de debates sobre a democratização e incorporação de grupos sociais distintos nas produções curriculares, o PCN apresenta uma “concepção renovada” ao destacar a

realidade local, os vínculos entre os alunos e princípios da chamada Nova História como cotidiano, mentalidades e imaginários. O objetivo fundamental é permitir que o aluno “aprenda a conhecer”. Segundo Avelar (2011), o problema está na relativização e na pouca reflexão sobre os “processos conflitivos que estão na base da integração cultural no Brasil” (AVELAR, 2011, p. 48). A concepção de cidadania está ligada à ideia de universalização de direitos e não à de uma “cidadania crítica”, no sentido da tomada de decisões e da participação política.

No capítulo três (3), o autor visa a discutir possibilidades metodológicas para o ensino da História. Para isso, inicia indicando que um dos maiores problemas do ensino de História é a superação da dicotomia entre o saber produzido na Universidade e o saber ministrado nas escolas. Segundo Avelar (2011), é quase consenso a concepção de que a pesquisa e a produção de conhecimento são funções do historiador na Universidade e a difusão do professor na escola. Neste processo, aceita-se a ideia de “simplificação” ou “adequação”. Como possibilidades para o rompimento com essa lógica, o autor indica a biografia, que por muito tempo foi vista com resistência pelos professores, já que, para eles, “nomes e fatos” representariam uma perspectiva tradicional de História. A partir da década de 1970, a biografia recuperou a Escola de Annales. Neste sentido, “biografa-se para exaltar, criticar, singularizar” (AVELAR, 2011, p. 64), o que permite o trabalho com exemplos. Outro elemento importante de “renovação” da História utilizável em sala de aula é a perspectiva da “história vista de baixo” e da “cultura popular”. No caso da primeira, a dificuldade reside em definir o que seria “camadas de baixo” ou “povo” em um sentido mais genérico. Neste sentido, não basta definirmos “camadas de baixo” enquanto condição econômica, mas no sentido empregado por Thompson de uma experiência, ou seja, o pertencimento de “bens simbólicos” específicos. Desta forma, a porta de entrada pode ser o conceito de cultura popular.

Outra possibilidade apresentada pelo autor são as relações de gênero e diversidade sexual. Para isso, é fundamental a compreensão da diferença entre “gênero e sexo”. Enquanto sexo diz respeito à distinção biológica, gênero supõe as distinções históricas e sociológicas entre homens e mulheres. O fundamental é “desnaturalizar as relações entre homens e mulheres” (AVELAR, 2011, p. 75). O trabalho na escola deve ter em mente a construção de uma “consciência crítica”, permitindo que os alunos vislumbrem o caráter de conflito que compõe o conceito de gênero, e não meramente a ideia de “minoria”. Por último, Avelar (2011) ainda apresenta como possibilidade as relações étnicas. Dois fatos tornaram ainda mais importantes esse debate: a política de cotas raciais e a implementação do ensino de História da África nas escolas, com a Lei nº

10.639 de 2003. Analisando a constituição da disciplina de História no Brasil, identificamos a construção da ideia de “democracia racial” com a miscigenação entre os europeus, negros e indígenas. Isso fez com que os livros excluíssem os “negros como atores sociais e históricos” (AVELAR, 2011, p. 77).

No quarto capítulo, Avelar (2011) apresenta um debate sobre o uso de fontes históricas e textos na sala de aula. Inicialmente, preconiza que é fundamental a “mediação de conceitos”. Nas séries iniciais, a dificuldade reside na capacidade de abstração dos alunos, o que não significa aceitarmos a justificativa de que é impossível ensinar história nesta faixa etária. Partindo deste pressuposto, o autor indica o debate entre Piaget e Vygotsky sobre a construção conceitual dos alunos. Ambos indicam a importância dos conhecimentos prévios trazidos pelo aluno como “ponto de partida” para o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, os alunos podem progredir do “conceito espontâneo” para os “conceitos científicos”. Na sala de aula, é fundamental a prática da investigação e reflexão acerca do conhecimento. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem “confunde-se com a iniciação à investigação, mesmo nos níveis mais elementares da vida escolar” (AVELAR, 2011, p. 96). Para isso, são fundamentais as fontes históricas enquanto elementos da investigação.

No quinto capítulo, o autor discute recursos passíveis de utilização na prática em sala de aula. Avelar (2011) aponta que “[...] ensinar História não pode mais ser associado a um exercício de domesticação factual e cronológico” (AVELAR, 2011, p. 111). A partir disso, indica a necessidade de relativizar as verdades e relacionar as experiências aos registros produzidos pelo homem. Dentro das possibilidades de realizar tal feito, está a metodologia da História Oral, que permite acessar a experiência por meio da “memória”. Outro elemento discutido pelo autor é o uso do livro didático, “[...] objeto de longos debates e discussões envolvendo pedagogos e professores” (AVELAR, 2011, p. 115). Sobre o tema, o autor indica Sacristán e Chartier como referências para compreendermos o livro didático enquanto artefato cultural produzido em determinado contexto sob a égide dos homens daquele contexto. Outro recurso importante para a prática da Educação Histórica é o cinema. Neste item, o autor indica como referências Marc Ferro, Pierre Sorlin e Mônica Kornis. Segundo Avelar (2011), o fundamental no uso do cinema é privilegiar a dimensão formativa e não meramente informativa. Desta forma, é fundamental problematizarmos o cinema enquanto produto de uma sociedade e expressão desta sociedade. Outro recurso fundamental é a iconografia compreendida não como o próprio real, mas como “manipulada” pelo fotógrafo no que diz respeito ao ângulo, à iluminação e aos demais aspectos técnicos.

Ainda sobre possibilidades para o ensino da História, Avelar (2011) indica que elementos fundamentais na “sociedade da informação”, softwares e internet, são fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, “não podemos deixar que os computadores substituam o docente na missão de estimular os alunos à reflexão historiográfica e à pesquisa” (AVELAR, 2011, p. 131).

Por fim, no sexto capítulo, Avelar (2011) discute os processos avaliativos em História. Inicialmente, o autor indica que a avaliação está tradicionalmente relacionada aos conteúdos e à atribuição de uma nota, restringindo-se a quantificar as informações acumuladas pelos alunos. A intenção é indicar “possibilidades alternativas”, sendo fundamental ao professor conhecer as modalidades de avaliação como a avaliação diagnóstica. Nela, é fundamental o estabelecimento de “habilidades” essenciais e secundárias, sendo a avaliação “o momento privilegiado de reflexão, capaz de envolver o sistema de ensino, o professor e o aluno” (AVELAR, 2011, p. 147). O ponto de partida deve ser a concepção de que o aluno não é meramente um “receptor passivo” do conhecimento histórico e o professor um transmissor, mas sim de que ambos são agentes do processo histórico.

Como propõe na introdução, o manual apresenta atividades para professores formadores e alunos dos cursos de formação, todas elas dispostas no item *Atividades de aprendizagem* e divididas em *questões para reflexão* e *atividades aplicadas: prática*. Além delas, há *atividades de autoavaliação* direcionadas ao leitor da obra.

No capítulo dois (2), sobre o PCN de História, o autor propõe uma atividade para os professores em formação. Nesta, são propostas questões reflexivas sobre o texto curricular e questões práticas sobre a relação do texto com a prática de sala de aula. No capítulo cinco (5), sobre o uso de documentos em sala de aula, o autor propõe uma atividade de análise de fontes escritas e orais buscando compreender como as fontes podem ser trabalhadas em sala de aula. Ou seja, apresenta-se novamente uma atividade de caráter teórico-metodológico ao professor em formação.

3.4.4.5. A docência em História: reflexões e propostas para ações

Gil e Almeida (2012) organizam o manual em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo as autoras se apresentam como professoras dedicadas à formação de professores com experiência em escolas públicas e privadas e no ensino superior que circulavam pelas escolas para aprender por meio da troca de experiências com outros

professores. A partir do processo referido, nasceu a ideia de produção do manual enquanto uma forma de “[...] produzir uma reflexão que fosse fruto de nossa própria vivência interdisciplinar” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 13). As autoras, em seguida, comentam sobre o papel da escola na formação dos cidadãos, indicando que “educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante no nosso dia a dia” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 14). Neste sentido, as autoras complementam que “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 14). A escola é entendida como espaço de reconstrução de experiências colaborativas, críticas e criativas. Esta escola deve ter atitudes interdisciplinares que permitam o trabalho coletivo de professores e alunos na construção de conhecimentos. A proposta de organização do manual vai justamente nessa direção ao trabalhar com os eixos temáticos do ambiente e identidades.

No capítulo dois (2), *Ensinar e aprender História na escola brasileira*, as autoras se propõem a discutir os sentidos de ensinar História no Brasil contemporâneo. Além disso, os conceitos de duração, sucessão e simultaneidade e a relação entre história como ciência e registro da memória. No início, as autoras comentam as experiências “comuns” em relação aos professores de História enquanto reprodutores de conhecimento para o mal e para o bem. Utilizando-se da concepção de História de Marc Bloch, as autoras apresentam a disciplina e indicam o que ela estuda, ou seja, “os homens no tempo”. Sobre as perspectivas historiográficas, colocam em oposição o marxismo e a Escola de Annales como as duas principais vertentes. Sobre o tempo, Gil e Almeida (2012) apresentam a importância de diferenciarmos o biológico e o histórico - para isso, propõem o uso dos conceitos de duração, sucessão e simultaneidade. Também é foco da discussão a concepção de História como ciência problematizada por Veyne. Diante de todo o quadro, as autoras indicam que “[...] o que se tornou central a ser ensinado não é o passado tal como aconteceu, mas a forma como podemos adquirir conhecimento sobre ele” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 57). Isso porque “[...] é do presente que sai o chamamento para o passado” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 58).

No capítulo três (3), intitulado *Alunos e professores em cena: práticas pedagógicas*, as autoras sugerem a discussão das unidades temáticas: memória e identidades; ancestralidade; e patrimônio cultural. Para isso, utilizam referências historiográficas fundamentais em cada um dos temas, concatenando tema, conceitos, questões e competências. São apresentadas “[...] propostas de trabalho em sala de aula por meio de conversas com o professor” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 71).

No capítulo quatro (4), intitulado *Conversando sobre avaliação em História: o que e como avaliar*, as autoras discutem o processo de avaliação da aprendizagem partindo da perspectiva de avaliação como processo e não como classificação dos alunos e da “[...] concepção de que aprender é exercer um trabalho sobre si. Só aprende quem se sente desafiado, instigado, incomodado e com dúvidas” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 157). As autoras apresentam ainda quadros com o que se espera que os alunos aprendam e com estratégias de aprendizagem; e objetos de conhecimento e habilidades.

Sobre as atividades no terceiro capítulo, as autoras apresentam *Reflexões e proposições pedagógicas* direcionadas aos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental. Em uma das propostas, as autoras partem do conceito de “democracia racial”, cunhado por Gilberto Freyre na obra *Casa Grande e Senzala* e procuram problematizar tal conceito. Para isso, as autoras propõem um trabalho sobre as ancestralidades africanas com foco na oralidade. Sobre isso indicam:

Sugerimos a leitura do texto “Valores civilizatórios”, do projeto A cor da cultura. A partir da leitura deste texto, você pode convidar seus alunos a conversarem com pessoas mais velhas que carreguem consigo as ancestralidades africanas e, nesse encontro, poderão narrar um pouco de suas histórias às novas gerações (GIL; ALMEIDA; 2012, p. 86).

Ao final, são indicados livros e filmes comentados pelas autoras sobre as temáticas abordadas nas propostas. Assim, Gil e Almeida (2012) dirigem as propostas de atividades aos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.4.4.6. Metodologia do ensino de História

O manual *Metodologia do ensino de História* de Vasconcelos (2012) está organizado em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, o autor coloca como objetivo discutir a natureza da História e do conhecimento histórico e a atividade do historiador procurando responder “Por que estudamos História?” (VASCONCELOS, 2012, p. 21). Respondendo previamente à questão, Vasconcellos (2012) indica que a História possibilita “uma melhor compreensão da sociedade, o que é muito importante, pois somos seres sociais e culturais” (VASCONCELOS, 2012, p. 22). Para discutir a importância da História, o autor apresenta citações sobre esta temática de Salústio, Cícero, Cervantes, Emerson, Millôr Fernandes entre outros. A intenção é apresentar a ideia de que a própria concepção de História é mais complicada do que parece. O autor define que “a História é

uma forma de conhecimento que estuda o ser humano em suas relações sociais ao longo do tempo” (VASCONCELOS, 2012, p. 24). As citações também indicam discordâncias em relação à definição desta ciência. Isso se deve ao fato de que a própria palavra história tem vários significados; a História enquanto manifestação artística e cultural pode ser apreciada ou não; e é uma ciência mal compreendida (VASCONCELOS, 2012, p. 25-26).

No segundo capítulo, o autor visa a discutir a constituição da História como campo de conhecimento e disciplina acadêmica. Para isso, indica inicialmente que a História é uma disciplina do currículo escolar e do curso universitário, ou seja, é ofertada nas escolas e Universidades. A História, enquanto manifestação artística e intelectual, origina-se com Heródoto. Ainda na Grécia Clássica, Tucídides é outro autor importante a dar prosseguimento aos escritos da História. A teoria da História ou a compreensão das especificidades da ciência da História se originou em Santo Agostinho, que entendia esta ciência “com base na fé cristã” (VASCONCELOS, 2012, p. 46). Também neste período, origina-se a influência do Cristianismo na definição da História, principalmente no que diz respeito à periodização baseada no nascimento de Cristo. Voltaire, no século XVIII, constrói uma filosofia da História pautada na concepção pragmática de “exemplos morais para o presente” (VASCONCELOS, 2012, p. 47). Porém, foi no século XVIII, com a Escola Metódica e a obra de Ranke, que a História construiu seu estatuto científico. Esse estatuto define a ciência como “porta-voz” dos documentos oficiais, uma ciência de caráter político e acrítico. Assim sendo, a História foi transformada em ciência acadêmica no século XIX.

Contemporaneamente, existem diferentes vertentes historiográficas. As principais, segundo Vasconcelos (2012), são derivadas da Escola de Annales e da História Social Inglesa. Ambas têm no conceito de estrutura um princípio norteador na compreensão da especificidade da História. Além delas, a História Cultural representa outra vertente importante da historiografia contemporânea. Dentre os trabalhos nesta linha, destaca-se a micro-história, originada por Carlo Ginzburg. Porém, segundo o autor, não deve ser perdida a noção de articulação entre o micro e o macro pautada na estrutura, “[...] pois abdicar da noção de estrutura é o mesmo que solapar a base a partir da qual podemos construir o conhecimento histórico” (VASCONCELOS, 2012, p. 56).

No capítulo seguinte, o autor coloca um questionamento das questões relativas ao ensino de História na Educação Básica. Para isso, elenca três aspectos fundamentais: a relação teoria/prática, o uso de fontes históricas e a avaliação escolar. A relação entre teoria e prática deve ser pensada a partir da problemática do ensino tradicional relacionada às tendências contemporâneas. No ensino tradicional, que parte da

concepção de Durkheim, o aluno passivo teria como função memorizar e reproduzir os conhecimentos adquiridos. Essa abordagem permite o controle da disciplina em turmas numerosas e torna mais fácil a elaboração e correção das avaliações. Porém, ela “sacrifica a criatividade do aluno e a sua capacidade de decisão” (VASCONCELOS, 2012, p. 73). A mudança de perspectiva deve partir da compreensão do “papel do professor como mediador no processo de aprendizagem” (VASCONCELOS, 2012, p. 74), rejeitando a chamada “educação bancária”.

O autor indica, em relação aos documentos históricos, a necessidade do professor/historiador ler nas entrelinhas, “como num trabalho de detetive” (VASCONCELOS, 2012, p. 76). A partir daí, Vasconcellos apresenta os diferentes documentos oficiais: cartas, jornalísticos, literários, imagens e orais. Todos eles passam pela necessidade de tratamento por parte do professor e de rompimento com a ideia de que o documento serve para comprovar o conteúdo ensinado.

Sobre a avaliação, o autor indica que, na perspectiva tradicional, esta foi utilizada para “medir a quantidade de informações retidas na memória do educando” (VASCONCELOS, 2012, p. 87). Porém, nas perspectivas pedagógicas renovadas, existe a necessidade de compreender a avaliação enquanto um processo. Isso não significa que o professor não deve atribuir uma nota ao seu aluno, mas que a avaliação é “reflexo do processo e não de um momento” (VASCONCELOS, 2012, p. 91).

Por fim, no último capítulo, o autor indica que as publicações pedagógicas trabalham muitas vezes com muita abstração, o que prejudica a aplicação prática do que é teorizado. Partindo deste pressuposto, Vasconcellos (2012) propõe diversas sugestões de atividades entendidas como “caminhos possíveis” sobre os quais o professor deve, usando a sua criatividade, modificar, adaptar, inventar e criar. O capítulo é dividido em duas partes: jogos e brincadeiras e trabalho com documentos.

Nas palavras do autor, resultado da experiência acadêmica e docente, o manual tem como objetivo relacionar “[...] o ensino de História às tendências historiográficas contemporâneas, de modo a tentar superar o descompasso hoje muito evidente entre a História ensinada na educação básica e a pesquisa histórica desenvolvida nas Universidades” (VASCONCELOS, 2012, p. 17). Para isso, são apresentadas sugestões de atividades práticas que não devem ser confundidas com “receitas prontas”, mas como “modelos empíricos” capazes de contribuir para a prática pedagógica em sala de aula.

Todos os capítulos contêm atividades de autoavaliação direcionadas ao leitor da obra e atividades de aprendizagem e aplicadas - prática que tanto podem servir ao professor formador de professores, como ao professor da educação básica.

3.4.4.7. Vivenciando a História – Metodologia de Ensino da História

Outro manual, *Vivenciando a História – Metodologia de Ensino da História* de Brodbeck (2012), está organizado em oito (8) capítulos. O primeiro faz considerações gerais sobre o ensino da História afirmando que a sala de aula é um espaço de troca entre os alunos. Neste sentido, o conhecimento deve ser significado diante da sua importância para a formação histórica e política dos indivíduos.

No segundo, cujo foco são os objetivos do ensino da História, a autora faz uma apresentação definindo a História a partir de Marc Bloch. Na sequência, utiliza-se fundamentalmente do Parâmetro Curricular Nacional de História de 1998 para definir os objetivos do ensino da disciplina.

Adiante, Brodbeck (2012) apresenta a construção da cidadania e a leitura do mundo como objetivos da História, além da identificação da discussão entre o entendimento do passado no sentido de permitir aos alunos a compreensão de que o passado é distinto do presente, o que determinará as formas de vida nas diferentes sociedades.

No quarto capítulo, a autora apresenta uma discussão sobre a interdisciplinaridade e faz indicações de que isso não significa "mera justaposição de disciplinas" e que o professor não pode "permitir a diluição das disciplinas em generalidades" (BRODBECK, 2012, p. 18). Dessa forma, o grande objetivo é construir com os alunos a compreensão das relações entre as diferentes disciplinas e os conteúdos do conhecimento.

No quinto capítulo, sobre projetos interdisciplinares, a autora apresenta a concepção de projeto interdisciplinar e sugere o projeto interdisciplinar intitulado "Por que eleição é "coisa séria"?". A sugestão vem acompanhada de justificativa, objetivo geral, objetivos específicos e a importância de cada uma das disciplinas na atividade: História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Arte. A seguir, são apresentadas as estratégias, os recursos materiais necessários, a duração - cronograma, a avaliação do projeto e a pesquisa de campo. Finalizando o capítulo, é apresentado um texto de apoio, referências bibliográficas do projeto, sugestões de leitura para o professor, sugestão de leitura para os alunos e sugestões de filmes.

A partir do sexto (6º) capítulo, intitulado *Práticas no ensino da História*, a autora passa a apresentar sugestões de trabalho com textos e documentos históricos, imagens, mapas, formação de conceitos, redação de textos, pesquisa, jornal, debates, entrevistas, museus e confecção de maquetes. No capítulo seguinte, Brodbeck (2012) apresenta novas propostas de atividades práticas.

Por fim, o último capítulo é dedicado à importância do planejamento do trabalho escolar e da avaliação. Neste, a autora apresenta os tipos de avaliação, bem como a importância do processo avaliativo. Na sequência, apresenta novas contribuições do PCN sobre o tema.

Apesar de todos os capítulos apresentarem propostas de atividades aplicáveis à sala de aula da educação básica, os capítulos seis (6) e sete (7) são dedicados especificamente a este fim. São apresentadas, no capítulo seis (6), propostas de atividades com imagens, mapas, conceitos, jornal, debates, entrevistas, visitas a museus e confecção de maquetes. No capítulo sete (7), são apresentadas propostas para o trabalho com o conceito de tempo, a construção de identidades, com o conceito de cultura, para entender a importância do estudo da História, para trabalhar com diferentes fontes históricas, para trabalhar a percepção das permanências e mudanças e para entender a importância de participar.

Dentre os inúmeros exemplos possíveis, todas as propostas estão divididas em etapas. No caso das fontes históricas, um dos exemplos é o trabalho com quadros e pinturas. Neste caso, Brodbeck (2012) propõe a análise dos quadros *A primeira missa no Brasil* de Victor Meirelles e *A primeira missa no Brasil* de Cândido Portinari. Após a observação, a autora propõe a análise dos alunos para que eles identifiquem diferenças nas representações; em um segundo momento, sugere uma pesquisa sobre os artistas e o contexto das pinturas; e, por último, uma discussão sobre a importância da religião no processo de colonização da América. No caso do manual *Vivenciando a História – Metodologia de Ensino da História*, fica nítido o direcionamento das propostas aos professores de História da educação básica.

Os sete (7) manuais foram apresentados de maneira pormenorizada pois foram os selecionados para a análise na última fase da pesquisa por corresponderem de forma mais exata à definição de manuais que orientam o ensino.

3.5. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CATEGORIZAÇÃO DOS MANUAIS

Elementos da cultura escolar, que ajudam a compreender o ensino de determinada disciplina em diferentes contextos (GARCIA, 2000), todos os vinte (20) livros aqui analisados podem ser considerados de forma ampla manuais destinados a orientar o trabalho do professor, porque de alguma forma todos eles se referem à metodologia do ensino da História ou à atividade de ensinar e aprender História.

Conforme evidenciado pela leitura flutuante, seguida de análise prévia, diferem os

manuais, na forma como estão organizados, do ponto de vista do conteúdo e da forma. Assim, foram constituídas quatro (4) categorias para diferenciar as propostas dos autores dessas obras: 1) Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de reflexões sobre o ensino; 2) Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de relatos de experiência de ensino; 3) Manuais que dialogam com o professor de forma direta sobre a organização do ensino com ênfase em linguagens específicas; 4) Manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática.

Na primeira categoria estão os manuais que discutem metodologia do ensino da História, sem no entanto se dirigir diretamente ao professor ou mesmo propor formas de organização do ensino a partir de atividades; na segunda, os manuais que também abordam a metodologia do ensino e se dirigem ao professor por meio dos relatos de experiências, mas sem propor formas de organização do ensino; na terceira, os manuais que propõem formas de organizar o ensino com ênfase em linguagens específicas, não apresentando uma visão ampliada sobre a metodologia do ensino da História enquanto área de conhecimento, o que pressuporia um debate sobre a natureza do ensinar História; na quarta categoria, estão os manuais que propõem diretamente a organização do ensino por meio de uma estrutura didática que articula as discussões envolvendo a história da disciplina, o currículo, o ensino e a aprendizagem, a avaliação e as sugestões ou propostas de atividades.

Tomando o conceito de manual de Didática Específica ou especial de Bufrem, Schmidt e Garcia (2006) e de Batista (2000), considera-se que são fundamentais a proposição de métodos e atividades de ensino, o que por si só excluiria os manuais das duas primeiras categorias da amostragem final. Os manuais que discutem linguagens específicas, embora destinados aos professores e compostos por propostas de atividades, não discutem a metodologia do ensino de maneira ampla, ou seja, não sugerem discussões sobre a natureza do ensinar e aprender História, mas apenas apresentam formas de instrumentalização dos professores de História para o uso de determinadas fontes em sala de aula. Enfim, os manuais que melhor se enquadram no conceito dos autores de referência são aqueles que, ao mesmo tempo em que discutem a metodologia do ensino da História de maneira ampla, apresentam uma estrutura didática definida e propõem atividades de ensino de forma articulada como forma de organização do ato de ensinar.

Assim, para a última fase de análise, optou-se pela inclusão dos sete (7) manuais conforme quadro abaixo:

QUADRO 27: MANUAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

MANUAL	AUTOR	EDITORA	ANO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Cortez	2004
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	Scipione	2004
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	FTD	2010
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	IBPEX	2011
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Edelbra	2012
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	Intersaberes	2012
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	Base Editorial	2012

Fonte: pesquisa do autor (2015)

No momento do inventário, foi encontrada também a obra *O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: metodologias e conceitos* de Márcia Hipólide. Porém, esta obra não consta no inventário por apresentar conteúdos específicos de História do Brasil, característica não assumida pelos manuais de Didática Específica segundo Schmidt, Bufrem e Garcia (2006). Assim, o manual pertence a um tipo que poderia ser considerado híbrido entre os manuais destinados aos professores e os manuais destinados aos alunos.

4. ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS MANUAIS DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A intenção, neste capítulo da tese, é apresentar o trabalho de análise realizado nos sete (7) manuais selecionados.

Como se procurou explicitar no capítulo três (3), algumas estratégias ou procedimentos de organização e análise do material empírico foram apoiados nas proposições de Bardin (2011) e Franco (2003). Entre as vinte (20) obras localizadas, a seleção final teve como critério a homogeneidade referida por essas autoras na escolha do material, observando-se, então, que os sete (7) manuais selecionados possuem características específicas capazes de compreendê-los enquanto manuais de Didática Específica (BUFREM, GARCIA, SCHMIDT, 2006) - neste caso em particular, manuais de Didática da História.

Após a realização do inventário das obras, da análise estrutural das obras e sua categorização, neste capítulo aprofunda-se a análise qualitativa do conteúdo dos manuais com base em três categorias: a) com relação aos elementos que constituem o que se denominou de uma estrutura didática; b) com relação às referências utilizadas pelos autores; e c) com relação aos elementos de diálogo com os professores de História nos manuais analisados.

4.1. A ESTRUTURA DIDÁTICA DOS MANUAIS

Característica comum dos sete (7) manuais é a estrutura didática composta por elementos que podem ser entendidos, na perspectiva dessas obras, como constituidores da Didática da História. Dentre eles: história do ensino de História, currículo de História, ensino e aprendizagem de História, avaliação em História e propostas ou sugestões de atividades.

A história do ensino da História está presente em quase todos os manuais nos seguintes capítulos:

QUADRO 28: CAPÍTULOS QUE TRATAM DA HISTÓRIA DO ENSINO DA HISTÓRIA

MANUAL	AUTOR	CAPÍTULO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Capítulo II – Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt	1. Histórias do ensino da História

	e Marlene Cainelli	
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	Capítulo 1 – O ensino da História na História da Educação no Brasil
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	I – O ensino de História na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: a educação para um pensamento histórico
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Não consta
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	3. Conhecimento histórico e aprendizagem escolar
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	1. Considerações gerais sobre o ensino da História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

A grande maioria dos manuais de Didática da História inicia a estrutura com capítulos ou subcapítulos que tratam da história do ensino da História no Brasil. Partindo de uma periodização cujo marco fundamental é a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837, os manuais se propõem a contextualizar os professores na prática de ensino de História permitindo o conhecimento das formas de ensinar no decorrer do tempo. O único manual a não dedicar um capítulo específico ao tema é o manual *A docência em História: reflexões e propostas de ações*. Mesmo assim, as autoras tocam no tema no decorrer do texto.

O segundo elemento, o currículo de História, está presente nos seguintes capítulos:

QUADRO 29: CAPÍTULOS QUE TRATAM DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

MANUAL	AUTOR	CAPÍTULO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Capítulo III – História nas atuais propostas curriculares
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	2. Histórias do ensino da História

<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	Capítulo 1 – O ensino da História na História da Educação no Brasil
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	2. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o ensino de História
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Capítulo 2 – Ensinar e aprender História na escola brasileira
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	3. Conhecimento histórico e aprendizagem escolar
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	1. 1. Considerações gerais sobre o ensino da História

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Após discutir a história do ensino da História, ou mesmo como parte dessa contextualização, os(as) autores(as) discutem o currículo de História tendo como focos fundamentais os Parâmetros Curriculares Nacionais de História para as séries iniciais do ensino fundamental publicados em 1997 e para as séries finais publicado em 1998. Em todos os manuais são muitas as citações sobre ou dos PCNs, elemento que será melhor analisado no próximo item desta seção. Em alguns casos, como no manual *Metodologia do ensino de História*, Vasconcellos (2012) apresenta o texto dos PCNs como sugestão de atividade para os professores em formação.

O terceiro elemento, ensino e aprendizagem de História, inclui discussões envolvendo os objetivos ou finalidades do ensino e da aprendizagem em História, o planejamento das aulas de História e mesmo da seleção de conteúdos na disciplina. Abaixo, apresenta-se a relação de capítulos que tratam destas temáticas:

QUADRO 30: CAPÍTULOS QUE TRATAM DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

MANUAL	AUTOR	CAPÍTULO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	2ª parte – Capítulo I – Conteúdos históricos: como selecionar?; Capítulo II – Aprendizagens em História

<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	2. O saber e o fazer históricos em sala de aula
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	Capítulo 2 – Formando o aluno cidadão
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	3. Alternativas teórico-metodológicas para a estruturação dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Capítulo 2 – Ensinar e aprender História na escola brasileira
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	3. Conhecimento histórico e aprendizagem escolar
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	2. Os objetivos do ensino da História; 3. O ensino da História na construção da cidadania e na leitura do mundo: teoria e prática

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Nos capítulos, elencados mais uma vez, os(as) autores(as) dialogam por várias vezes com o texto dos PCNs de História e procuram identificar objetivos do ensino de História e mesmo as perspectivas sobre a aprendizagem presentes nestes textos oficiais. Além disso, destacam-se as referências feitas à psicologia da Educação no que diz respeito à aprendizagem, principalmente na perspectiva dos autores Jean Piaget e Lev Vygotsky.

O tema da avaliação em História é outro elemento presente na estrutura didática proposta pelos manuais analisados. Abaixo, segue uma relação dos capítulos que tratam da temática:

QUADRO 31: CAPÍTULOS QUE TRATAM DA AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA

MANUAL	AUTOR	CAPÍTULO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	2ª parte – Capítulo III – Procedimentos metodológicos no ensino de História
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt	10. Avaliação em História

	e Marlene Cainelli	
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	Capítulo 5 – Planejamento e avaliação em História
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	6. Processos avaliativos em História: tocando em tabus
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Capítulo 4 – Conversando sobre avaliação em História
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	3. Conhecimento histórico e aprendizagem escolar
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	8. A importância do planejamento do trabalho escolar e da avaliação

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Os capítulos acima elencados incluem, entre os elementos abordados, o tema da avaliação em História ao discutir tipos e finalidades dos processos avaliativos. Tal elemento didático, na maioria das vezes, está presente nos últimos capítulos. Apresenta-se como hipótese para essa localização do tema ao final do manual a concepção de que a prática pedagógica é encerrada no processo avaliativo enquanto verificação do conhecimento aprendido. Assim, a apresentação feita pelos autores de certa forma reproduz um mesmo modelo de estrutura de apresentação dos elementos didáticos, que se inicia com a questão do currículo e planejamento dos objetivos de ensino e termina com a avaliação.

O último e fundamental item que contribui para compreensão dos elementos valorizados para estabelecer o diálogo com os professores de História são as propostas ou sugestões de atividades apresentadas pelos manuais. Este elemento está presente nos seguintes capítulos:

QUADRO 32: CAPÍTULOS QUE TRATAM DAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES

MANUAL	AUTOR	CAPÍTULO
<i>Ensino de História: fundamentos e métodos</i>	Circe Maria Fernandes Bittencourt	Sugestões de atividades presentes ao final de todos os capítulos.
<i>Ensinar História</i>	Maria Auxiliadora Schmidt	Trabalhando atividades ao final de

	e Marlene Cainelli	todos os capítulos.
<i>Ensino de História e experiências</i>	Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela	Sugestões de atividades presentes ao final de todos os capítulos.
<i>Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos</i>	Alexandre de Sá Avelar	Atividades de autoavaliação e atividades de aprendizagem presentes ao final de todos os capítulos
<i>A docência em História: reflexões e propostas de ações</i>	Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida	Capítulo 3 – Alunos e professores em cena: práticas pedagógicas
<i>Metodologia do ensino de História</i>	José Antônio Vasconcellos	Atividades de autoavaliação e atividades de aprendizagem presentes ao final de cada capítulo
<i>Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História</i>	Marta de Souza Lima Brodbeck	7. Propostas de atividades práticas

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Todos os manuais selecionados apresentam propostas ou sugestões de atividades, seja ao final de cada capítulo ou em capítulos específicos. Cabe ressaltar uma diferença fundamental nestas atividades: em algumas das obras - como nos manuais *Ensino de História: fundamentos e métodos*, *Ensinar história*, *Ensino de História e experiências*, *Desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*; e *Metodologia do ensino de História* - são propostas atividades de duas naturezas: direcionadas ao leitor idealizado como professor formador, formado ou em formação; e outras especialmente direcionadas aos alunos da Educação Básica.

Bittencourt (2003); Schmidt e Cainelli (2004); e Nemi, Martins e Escanhuela (2010) apresentam sugestões de atividades para os professores em formação nos capítulos em que tratam das questões teóricas como: história do ensino da História, currículo de História, ensino e aprendizagem de História e avaliação em História. Avelar (2011) e Vasconcellos (2012) apontam atividades de autoavaliação cujo objetivo é avaliar os leitores sobre os conteúdos discutidos em todos os capítulos, sendo as atividades de aprendizagem direcionadas para ações com alunos da Educação Básica.

Os manuais *A docência em História: reflexões e propostas de ações*; e *Vivenciando a História - Metodologia do Ensino da História* apresentam sugestões de atividades

exclusivamente direcionadas aos alunos da Educação Básica. Tal diferenciação permite afirmar que os manuais de Didática da História analisados pretendem estabelecer diálogos com os professores formados, em formação e também com os professores formadores. Há atividades que os leitores podem realizar como parte de seu processo formativo em Didática da História; e há atividades que o leitor pode utilizar no seu trabalho com os alunos, de certa forma aproximando-se da ideia de aplicação das propostas contidas nos manuais.

Partindo do conceito de Schmidt, Bufrem e Garcia (2006) pode-se explicar assim as características desse manuais:

Os manuais didáticos analisados podem ser entendidos enquanto elementos da cultura escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais. Enquanto referenciadores e normatizadores de práticas pedagógicas escolares, eles contribuíram e contribuem, também, para a urdir e dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar (SCHMIDT; BUFREM; GARCIA, 2006, p. 124).

Além disso, os manuais apresentam propostas de metodologia do ensino da História de maneira a propor métodos e atividades não apresentando discussões sobre conteúdos específicos da História, como os livros didáticos escolares destinados aos alunos. Tal conceituação permite defini-los como manuais de Didática da História ou Didática Específica conforme Schmidt, Bufrem e Garcia (2006).

Ademais, em uma direção diferente do que se pressupunha ao início da pesquisa, entende-se que os manuais cumprem em menor ou maior grau as três tarefas da Didática da História elencadas por Bergmann (1990): empírica, reflexiva ou normativa. A tarefa empírica procura entender nos processos de ensino e aprendizagem a elaboração e a recepção do conhecimento histórico. A tarefa reflexiva intenciona entender nos processos de ensino e aprendizagem as intenções práticas da disciplina e as possibilidades de ensino. A tarefa normativa propõe entender nos processos de ensino e aprendizagem a fundamentação da disciplina, de forma a demonstrar como e o que deveria ser ensinado.

Os manuais cumprem a tarefa empírica ao discutirem a história do ensino de história entendida como uma forma de compreender os processos de ensino e de recepção do conhecimento histórico no tempo e ao se configurarem enquanto resultado de práticas empíricas das(os) autoras(es) na Educação Básica e Superior. Também cumprem a tarefa reflexiva ao discutirem o currículo, o ensino e a aprendizagem em História enquanto as intenções propostas pelos textos oficiais e as possibilidades que

estes abrem a prática docente em História, algumas vezes com apoio em resultados de pesquisas realizadas. Por fim, cumprem a tarefa normativa ao discutirem a avaliação em História e propõem um caminho para o ensino, inclusive com atividades ou sugestões de atividades, indicando o quê e como os conhecimentos históricos devem ser aprendidos.

Apesar de defender a ideia da presença das três tarefas nesse grupo de manuais analisados, constata-se que a tarefa normativa ocupa espaço privilegiado nas discussões, tendo em vista que “o que deveria ser apreendido” (BERGMANN, 1990, p. 29) parece ser a grande questão posta pelos manuais didáticos, conteúdo privilegiado pelos autores para o diálogo com os professores, na direção de orientá-los sobre como ensinar História em sua atividade nas aulas.

Tal constatação pode ser inferida a partir da análise da estrutura didática dos manuais apresentada no item 4.1. Isso porque dos cinco (5) elementos da Didática da História presentes nos manuais, quatro (4) tratam direta ou indiretamente da tarefa normativa (BERGMANN, 1990). Os capítulos que tratam do currículo de História dialogam com o texto dos PCNs na direção de indicar aos professores o que deve ser ensinado nas aulas de História. Os capítulos que tratam do ensino e da aprendizagem em História, além de dialogarem com os objetivos e finalidades do ensino da História indicados no texto dos PCNs, apresentam debates sobre as concepções de aprendizagem advindas da Psicologia construtivista, portanto indiretamente apresentando elementos relacionados a como ensinar História. Os capítulos que tratam da avaliação em História apresentam debates envolvendo a concepção de avaliação, indiretamente formas de avaliar na disciplina de História. Finalmente, os capítulos que tratam das sugestões de atividades apresentam diversas atividades possíveis de serem aplicadas para professores em formação e para os alunos da Educação Básica.

Assim, defende-se a existência de uma especificidade constatada na caracterização dos sete (7) manuais analisados, produzidos como manuais de Didática da História destinados aos professores formadores, formados e em formação a partir da definição proposta por Bufrem, Schmidt e Garcia (2006). Ainda, aponta-se que tais obras podem ser diferenciadas em relação a outras destinadas aos professores, em consequência de sua natureza didática configurada em uma estrutura que cumpre as funções da Didática da História propostas por Bergmann (1990).

A análise dos manuais permite afirmar que os(as) autores(as) organizaram intencionalmente os manuais a partir de elementos didáticos que têm a potencialidade de contribuir com os professores na organização do ensino: história do ensino de História, currículo de História, ensino e aprendizagem de História, avaliação em História e

propostas ou sugestões de atividades. Nesta direção, constroem uma estrutura organicamente articulada, embora essa estrutura tenha um certo grau de variação, dependendo das teorias que os autores utilizam para sustentar as suas propostas.

4.2. O JOGO DE REFERÊNCIAS NOS MANUAIS

Sem o objetivo de apresentar novamente as(os) autoras(es) dos manuais selecionadas para análise, é proposta a delimitação do lugar de onde falam e a partir de quais experiências falam com o objetivo de identificar o “jogo de referências” (BOURDIEU, 1996) produzido nos manuais.

A maioria das(os) autoras(es) ocupam o espaço da Universidade conforme o quadro abaixo:

QUADRO 33: VÍNCULO PROFISSIONAL DAS(OS) AUTORAS(ES) DOS MANUAIS ANALISADOS

AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO
Circe Maria Fernandes Bittencourt	Universidade de São Paulo – USP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Maria Auxiliadora Schmidt	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Marlene Cainelli	Universidade Estadual de Londrina – UEL
Ana Nemi	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
João Carlos Martins	Faculdades Claretiano – São Paulo/SP
Diego Escanhuela	Colégio COC – Osasco/SP
Alexandre de Sá Avelar	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Carmem Zeli de Vargas Gil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Dóris Bittencourt Almeida	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
José Antônio Vasconcelos	Universidade de São Paulo – USP
Marta de Souza Lima Brodbeck	Sem informação

Fonte: pesquisa do autor (2015)

Excetuando Diego Luiz Escanhuela, professor de um colégio particular, mas que à

época de produção do manual era assistente de pesquisa da professora Dra. Ana Lúcia Nemi e graduando em História pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e Marta de Souza Lima Brodbeck, que não disponibilizou a informação sobre vínculo profissional em seu currículo Lattes, todas(os) as(os) demais autoras(es) possuem vínculos com Universidades, em sua maioria públicas.

As vinculações profissionais permitem evidenciar a presença das(os) autoras(es) no campo científico. Partindo da compreensão de sociedade enquanto cosmos social e dos campos enquanto “microcosmos relativamente autônomos” (BOURDIEU, 2004, p. 18), toma-se o conceito de campo de Bourdieu (2012; 2004).

Dentre os campos identificados pelo autor, destaca-se a importância para a presente tese do campo científico entendido enquanto “[...] um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Esse campo pode ser caracterizado como “campo de lutas” ou “campo de forças”. O poder dos agentes está ligado diretamente à posição ocupada neste campo.

Partindo deste pressuposto, cabe ressaltar que a grande maioria de autoras(es) dos manuais pertence ao campo científico e fala, portanto, a partir de posições privilegiadas, em sua maioria, ocupadas nas Universidades públicas brasileiras. Por outro lado, é importante ressaltar que as(os) onze (11) autoras(es) possuem experiência na Educação Básica. Tal informação, quando não encontrada nos currículos Lattes, pode ser observada nas apresentações dos manuais. Como exemplos, as professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Dóris Bittencourt Almeida afirmam que “ensinavam em escolas públicas e privadas e em instituições acadêmicas” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 13), enquanto José Antônio Vasconcellos diz que “durante mais de uma década, fui professor de História no ensino fundamental” (VASCONCELOS, 2012, p. 7).

Dessa forma, a experiência docente na Educação Básica unida ao espaço ocupado nas Universidades dá as(os) autoras(es) o conhecimento que legitima, na forma de capital científico, a produção e publicação dos manuais analisados. Tratando-se de manuais que têm a intenção - expressamente manifesta pelos autores - de orientar os professores formadores, os professores que exercem sua profissão e os professores em formação, o fato de ser ou ter atuado na Educação Básica amplia a legitimidade para que o diálogo seja estabelecido.

Entende-se, a partir de Bourdieu (2004), que “cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital” (BOURDIEU, 2004, p. 26). No caso específico do científico:

[...] o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico [...] (BOURDIEU, 2004. p. 26).

É importante indicar que o reconhecimento das(os) autoras(es) no campo científico – neste caso, no Ensino de História - pode ser facilmente verificado a partir de uma busca no Google Acadêmico, ferramenta que permite identificar a quantidade de artigos que citam autores e obras específicas. Como exemplos, o manual *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt, foi citado em setecentos e sete (707) artigos, enquanto o manual *Ensinar História*, de Schmidt e Cainelli (2004), foi citado em duzentos e sessenta e dois (262) artigos. Tomando o conjunto dos sete (7) manuais analisados, o número ultrapassa mil (1.000) citações em artigos científicos.

Para além do conhecimento e reconhecimento, existe uma “lógica própria do mundo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 17). Tal lógica se aproxima da discussão promovida pelo mesmo autor no texto *Leitura, leitores, letrados, literatura* ao tratar das questões que dizem respeito à cultura letrada e à relação entre o lector e o auctor. Na tradição medieval, havia uma oposição clara entre o lector e o auctor. Bourdieu (1996) exemplifica que o autor era uma espécie de profeta autor da sua própria autoridade, enquanto o padre era o leitor que tinha a sua autoridade legitimada por outros leitores da Igreja, o que remeteria novamente aos profetas.

No mundo contemporâneo, existe a necessidade de compreendermos “as condições sociais de produção dos lectores” (BOURDIEU, 1996, p. 135). Ou seja, compreender os capitais adquiridos pelo sujeito que serão determinantes no processo de leitura. Além disso, é fundamental romper a dicotomia entre autor e leitor.

Segundo Bourdieu (1996), “nossa leitura é a leitura de um letrado, de um leitor, que lê um leitor, um letrado. E, portanto, há uma grande probabilidade que tomemos como evidente tudo o que esse letrado tomava como evidente, a menos que se faça uma crítica epistemológica e sociológica da leitura” (BOURDIEU, 1990, p. 142). Ou seja, em outras palavras, isso permite dizer que o autor é um leitor, na medida que a sua autoria está diretamente relacionada às suas leituras. Desta forma, constitui-se uma relação dialética entre autor e leitor, fundamental para a compreensão do processo de leitura. Essa relação estabelece a cultura letrada enquanto um “jogo de referências” que permite identificar diferenças, reverências, distanciamentos e atenções.

Com o intuito de evidenciar elementos que compõem o “jogo de referências”

presente nos manuais didáticos, buscou-se identificar as referências diretas e indiretas presentes e incorporadas no corpo dos textos e que estão detalhadas no apêndice.

Algumas inferências podem ser realizadas a partir da análise dos dados empíricos coletados. A primeira diz respeito ao campo científico e ao capital científico advindo do conhecimento e reconhecimento conforme Bourdieu (2004). Neste caso, as referências às autoras dos manuais, mais especificamente a Circe Bittencourt (14) e Maria Auxiliadora Schmidt (4), representam um dado interessante para compreendermos o reconhecimento das autoras no próprio campo.

Outro elemento de destaque diz respeito à historiografia referenciada. Destaca-se nos manuais a presença da historiografia francesa dos Annales e da Nova História. Entre os nomes encontram-se: Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Emanuel Le Roy Ladurie Jacques Le Goff, Peter Burke e Roger Chartier. Juntos, esses autores foram referenciados trinta e cinco vezes (35). Além deles, outros historiadores franceses como Paul Ricouer, Henry-Irene Marrou e François Dosse também foram citados. Desta forma, pode-se dizer que os manuais didáticos, para ensinar a ensinar História, tomam a França enquanto “sociedade de referência” (SILVA, 2005)¹⁸, entendida como modelo no que diz respeito à historiografia.

Ainda sobre as referências bibliográficas encontradas nos manuais, observou-se um número considerável de citações de autores da psicologia cognitiva ou psicologia da aprendizagem, mais especificamente Jean Piaget e Lev Vygotsky. Os dois (2) autores foram citados vinte e três vezes (23) nos manuais analisados.

Em relação aos documentos legais do campo educacional citados, destacam-se as quarenta e três (43) referências ao PCN de História. Tais referências identificadas, em sua maioria com a intenção de apresentar ou mesmo de tomar o texto oficial como ponto de partida para a prática, sugere que as(os) autoras(es) se apropriaram dos PCN de História. Dessa forma, as(os) autoras(es) acabam por reforçar a importância de conhecer esse texto oficial e mesmo de tomá-lo como referência para a prática de ensino de História.

Assim como os manuais para as normalistas analisados por Silva (2005), os manuais de Didática da História “articularam referências” (SILVA, 2005, s/p). Dessa forma, as(os) autoras(es), ao se apropriarem de diferentes referências, constituíram-se como lector. Ao produzirem os manuais que ajudaram a “consagrar” e fazer circular essas referências, as(os) autoras(es) se constituíram como auctor. Portanto, os manuais de Didática da História analisados foram forjados a partir de um “jogo de referências” que

¹⁸Silva (2005) parte das contribuições sobre a circulação mundial da cultura de Ortiz (2000)

permitiu a relação entre lector e auctor no processo de produção.

A análise do jogo de referências permitiu identificar dois movimentos distintos. O primeiro pode ser compreendido como de concentração em relação à historiografia com o predomínio dos franceses. Destacam-se como exceções as referências à historiografia inglesa, em particular com Thompson, à historiografia alemã a partir de Rüsen e à historiografia italiana a partir de Ginzburg.

Também se observou o movimento de concentração nas referências em relação aos PCN de História como textos legislativos fundamentais à prática pedagógica. E, ainda, a concentração nas referências à Psicologia da Educação, principalmente a partir de Vygotsky e Piaget. Neste particular, confirma-se aquilo que se anunciou na dissertação de Mestrado em relação à predominância da Psicologia da Educação nas discussões que envolvem a aprendizagem da História, característica inalterada nos manuais publicados após 2004.

A dispersão se localiza nas referências específicas sobre o campo do ensino de História como, por exemplo, Selva Guimarães Fonseca, Paulo Knauss, Ricardo Oriá, Marcos Silva e autores do campo da educação e da pedagogia como Dewey e Paulo Freire. Tal movimento, de maneira concomitante, configura as várias contribuições dos campos e permite identificar a pluralidade teórico-metodológica dos manuais de Didática da História analisados.

4.3. DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DOS MANUAIS PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO

Os sete (7) manuais selecionados para a etapa final da análise têm a intenção manifesta de contribuir com a formação inicial e continuada de professores – ou, como se optou por analisar nesta tese – têm o objetivo de estabelecer diálogos com professores formados ou em processo de formação a respeito de possibilidades para ensinar e aprender História. Este objetivo se expressa de diferentes formas nas obras em questão.

Severino e Pimenta, organizadores da coleção *Docência em Formação*, da qual faz parte o manual *Ensino de História: fundamentos e métodos* de Bittencourt (2004), colocam como objetivo “oferecer aos professores em processo de formação, e aos que já atuam como profissionais da educação, subsídios formativos [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 13). Schmidt e Cainelli (2004) indicam, na apresentação do manual, que a obra “[...] é destinada a professores e alunos dos cursos superiores de magistérios, alunos e professores das licenciaturas em história, professores do ensino fundamental e médio

(SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 5)".

Nemi, Martins e Escanhuela (2010) afirmam: "esperamos atingir os objetivos dessa obra, contribuindo para a formação do professor e ampliando as possibilidades cognitivas da criança, para que ela compreenda o mundo que a cerca" (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2010, p. 3). De forma semelhante, Avelar (2011) afirma que "o texto ora apresentado procurará oferecer aos alunos e professores um material útil de referência, para a reflexão acerca dos desafios, dilemas e perspectivas do ensino de História na atualidade" (AVELAR, 2011, p. 9).

Segundo Filipouski e Marchi, responsáveis pela coleção *Entre nós*, da qual faz parte o manual *A docência em História: reflexões e propostas para ações*, o objetivo é "[...]falar diretamente aos professores do ensino fundamental, em especial àqueles que, da sala de aula, procuram dar conta da tarefa de conduzir processos e criar oportunidades de aprendizados significativos para seus alunos" (GIL; ALMEIDA, 2012, s/p). Vasconcellos (2012) apresenta "sugestões de atividades práticas em sala de aula, não como um roteiro para ser seguido à risca, mas como modelos empíricos que iluminam a teoria e podem, portanto, orientar a prática" (VASCONCELLOS, 2012, p. 17). Brodbeck (2012) apresenta como objetivo "trocar experiências com outros professores e repensar inúmeros recursos didáticos, além, de organizar leituras, aprendizados e tanta história vivida, refletida e aprendida em sala de aula" (BRODBECK, 2012, p. 3) por meio de uma "proposta de Metodologia do Ensino da História" (BRODBECK, 2012, p. 3).

Todos os fragmentos selecionados permitem inferir que os manuais se constituem enquanto espaços propositivos em relação à formação de professores de História. No entanto, as obras não se constituem em um conjunto homogêneo. Uma diferença importante a ser destacada é o direcionamento dos manuais a diferentes sujeitos escolares ou, em outras palavras, com quem eles pretendem dialogar.

Dentre os sete (7) manuais selecionados para a análise, dois (2) claramente propõe o diálogo com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. São eles: *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos* de Alexandre de Sá Avelar; *Ensino de História e experiência* de Ana Nemi, João Carlos Martins e Diego Luiz Escanhuela. Tal direcionamento pode ser percebido nas apresentações ou mesmo no conteúdo das obras. Avelar (2011) deixa claro esse direcionamento ao descrever a estrutura do primeiro (1º) capítulo, intitulado *O ensino de História na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: a educação para um pensamento histórico*, no qual "são propostas algumas reflexões a respeito do ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, chamando a atenção para algumas questões relevantes a fim de

se construir um pensamento histórico nessa etapa da vida escolar” (AVELAR, 2011, p. 9). Nemi, Martins e Escanhuela, na apresentação da obra, indicam que os destinatários são “professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (NEMI; MARTINS; ESCANHUELA, 2010, p. 8).

Os diálogos propostos com professores formadores, em formação ou formados são apresentados em diferentes momentos dos manuais. Bittencourt (2004) afirma que “o professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento” (BITTENCOURT, 2004, p. 50). Schmidt e Cainelli (2004) indicam que o professor deve “colocar o aluno, o mais possível, em situações em que ele seja participante da construção de seus saberes, pois o professor, hoje, não mais dá aula à classe, mas baseado nela e com ela” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 34). Apesar das transformações ocorridas na sociedade e na compreensão do que é ensinar, o professor é responsável pelo “desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 150).

Apoiando-se nas perspectivas sócio interacionistas, Nemi, Escanhuela e Martins (2010) afirmam que “o professor precisa despertar no aluno, desde os anos iniciais, o interesse em conhecer os grupos com os quais convive em sua comunidade e com os quais entra em contato nos meios de comunicação de massa e o desejo de atuar no sentido de transformá-la” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 29). Nesta direção, “o professor da escola vygotyskiana é ativo e participante. Ele intervém na aprendizagem supondo que o aluno possui conhecimentos que podem ser reelaborados e aprofundados” (NEMI; ESCANHUELA; MARTINS, 2010, p. 44).

Avellar (2011) com relação às transformações que o papel do professor no ensino, destaca:

[...] é importante que o seu papel foi redefinido: em vez de detentor absoluto do conhecimento, da autoridade intelectual incontestável, o professor deve assumir a função de orientador das atividades a serem desenvolvidas, com base na definição dos eixos temáticos a serem trabalhados (AVELAR, 2011, p. 31).

Na mesma direção, o autor indica que “a tarefa de acompanhamento da aprendizagem, do estar próximo do estudante e do vivenciar suas angústias, incertezas e conquistas é ainda do professor” (AVELAR, 2011, p. 131). Por fim, assevera que:

[...] é o professor quem planeja os cursos, quem escolhe os materiais básicos de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas, quem orienta o conjunto dessas atividades e avalia o aproveitamento de seus alunos. Se esse professor tem uma prática democrática de pensamento e trabalho, ele divide tarefas com colegas que lecionam outras disciplinas, além de dialogar sobre elas com alunos, pais e outros setores da sociedade (movimentos sociais e associações, etc..). Mas a obrigação de cumprir tais tarefas de coordenação é prioritariamente dele, para isso, ele se formou e continua a se formar como profissional, para isso ele é contratado e pago – mais parte das vezes, mal pago, mas a culpa não é dos alunos, e a saída desse quadro de desvalorização profissional se reforçará com o destaque para a atuação imprescindível do docente no processo educativo (AVELAR, 2011, p. 156).

Gil e Almeida (2012) indicam que “o papel do professor é criar estratégias que motivem o aluno a fazer perguntas” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 37). Por conta disso, as autoras afirmam, sobre o manual, que “[...] procuramos, a todo instante, manter elos de aproximação e diálogos contínuos com o professor, imaginando suas necessidades e seus conflitos cotidianos” (GIL; ALMEIDA, 2012, p. 159).

Vasconcelos (2012) indica a importância do “papel do professor como mediador no processo de aprendizagem” (VASCONCELOS, 2012, p. 74). Na mesma direção, Brodbeck (2012) afirma que “o professor deve exercer a função de orientação e planejamento [...]” (BRODBECK, 2012, p. 22). Afirma ainda que “[...] o professor não deve buscar o privilégio da informação, mas o desenvolvimento de habilidades, principalmente aquelas pertinentes a conceitos das ciências humanas” (BRODBECK, 2012, p. 42).

Partindo da análise dos diálogos propostos pelas(os) autoras(es) dos manuais e das referências identificadas, entende-se que tal diálogo é pensado a partir de uma perspectiva renovada de professor enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento, não sendo mais o detentor do conhecimento. Tal perspectiva se relaciona com a apresentada pelos PCNs:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1998, p. 40).

Dessa forma, os manuais, assim como o texto oficial, concebem o professor enquanto responsável por permitir ao aluno acessar o conhecimento histórico. Nesta

direção, ambos permitem aproximações com as pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” conforme Duarte (2010). Tais teorias pedagógicas têm como eixo central o construtivismo, sendo o construtivismo, fortalecido a partir de Piaget, grande responsável por estimular a crítica à educação tradicional e a construção de novas tendências pedagógicas. Dentre elas, Duarte (2010) critica especialmente a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos, enquanto expressões das pedagogias do aprender a aprender.

As aproximações com o construtivismo podem ser observadas também nas referências utilizadas pelas(os) autoras(es) dos manuais, sendo Piaget e Vygotsky citados vinte e três (23) vezes nos manuais analisados. Para além do dado quantitativo, não só o debate de ideias, mas em alguns casos, como nos manuais de Bittencourt (2004), Avelar (2011) e Vasconcelos (2012), a aceitação explícita da perspectiva sociointeracionista permite evidenciar a importância dessas teorias pedagógicas no diálogo proposto com os professores.

Além do texto oficial dos PCNs, outras aproximações podem ser estabelecidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História e as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Segundo Fonseca e Couto (2008), a primeira expõe a fratura existente entre o ofício do historiador e o do professor de História. Ao pressupor a formação do historiador como dominador de competências e habilidades, o documento acaba por negligenciar a formação do professor na perspectiva multiculturalista. O texto impõe a perspectiva de “domínio das competências” próprias para ensinar.

Na mesma direção, o texto das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica propõe a formação do professor a partir dos princípios de competências, habilidades e conhecimento, sendo eixos articuladores: organização institucional, avaliação da formação e as diretrizes para organização de uma matriz curricular. Segundo Fonseca e Couto (2008), esse processo formativo “deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 115) ou as “competências” que permitam “qualificá-lo”.

Tal documento se utiliza de verbos, enquanto condições para a docência, como: criar, planejar, realizar, gerir, avaliar, dominar, compreender, planejar, ser capaz de, para estabelecer as condições para a docência. Neste sentido, o texto-documento possui “uma dimensão aplicacionista inspirada no modelo da racionalidade técnica e científica” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 116).

Os documentos buscam uma pretensa “instrumentalização” a partir de um “domínio cognitivo” da docência. Em tal modelo de formação, pautado na pedagogia das competências, desconsidera a perspectiva multicultural. Neste modelo “[...] triunfam os métodos, a tecnicidade, o saber-fazer, acreditando ser isso suficiente, um, para promover e construir o “profissional de história”, o outro “o ser professor” na atualidade” (FONSECA; COUTO, 2008, p. 120).

Pode-se dizer que, de alguma forma, os manuais analisados parecem convergir com os documentos apresentados que preconizam o desenvolvimento de competências “necessárias ao cidadão-trabalhador inserido numa sociedade democrática, de economia mundializada” (CAIMI, 2006, p. 86). Os(as) autores(as) se dirigem especialmente a um professor que necessita ser conduzido a um trabalho mais adequado e, assim, em parte das obras propõe-se a articulação entre teoria e prática na direção de uma perspectiva reflexiva da docência pautada no perfil de “saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo” (CAIMI, 2006, p. 86). Tal saber-fazer permite mais uma vez reafirmar a prevalência do cumprimento da tarefa normativa da Didática da História assumida pelos manuais.

Ainda na direção da compreensão de professor e formação de professores apresentada pelos manuais, tomou-se como referência Garcia (1999) que, referindo-se a Joyce (1975) e Perlberg (1979), aponta cinco modelos de formação: tradicional, de orientação social, de orientação acadêmica, de reforma personalista e o de movimento de competências. O tradicional mantém a separação entre teoria e prática; o de orientação social é baseado na visão construtivista de conhecimento; o de orientação acadêmica sugere que o professor tem a tarefa de reproduzir a disciplina acadêmica em sala; o de reforma personalista afirma a necessidade do professor se libertar de si mesmo; finalmente, o de competências que se baseia na concepção de que o professor deve saber lidar com as habilidades, destrezas e competências específicas.

No caso dos professores “idealizados” pelos manuais de Didática da História analisados, percebe-se a presença dos modelos de orientação social e de competências, enquanto modelos de formação de professores. Isso porque os manuais apresentam como características a concepção construtivista de conhecimento de que os professores devem saber lidar com os saberes, habilidades e competências específicas da disciplina de História.

As análises permitem entender os manuais como pertencentes “a ordem no interior da qual” eles devem ser compreendidos (CHARTIER, 1998, p. 8). Também se pode entender que os manuais pretendem, por diferentes motivos e com distintas direções, “instaurar uma ordem”, uma vez que todos se propõem estabelecer um diálogo com os

professores de História formadores, formados ou em formação, com uma intenção deliberada de contribuir para a sua formação, mas a partir de uma estrutura didática que permite organizar o ensino.

Como hipótese explicativa à materialidade dos manuais na forma de obras propositivas, pode-se indicar a pesquisa *Professores no Brasil: impasses e desafios* de Bernardete Gatti e Elba de Sá Barreto (2009), enquanto um retrato dos problemas envolvendo a formação de professores de História. Neste contexto, os manuais viriam a representar possibilidades de sanar as lacunas da formação inicial ou mesmo da quase inexistente formação continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi elaborada a partir da experiência enquanto acadêmico, professor, formador de professores e pesquisador. Do encantamento pelo ensino de História por intermédio da participação no Projeto Recriando Histórias¹⁹ no ano 2006 e as tensões entre a teoria e prática vivenciadas na formação inicial em História na Universidade Federal do Paraná até a presente tese, um longo caminho foi percorrido. Neste caminho, ocorreu o interesse por um objeto de pesquisa que vem sendo construído nos últimos seis (6) anos, os manuais de Didática da História destinados a professores. Objeto da dissertação de mestrado defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e intitulada *Os manuais de Didática da História e a constituição de uma epistemologia da Didática da História no Brasil*, os manuais destinados a professores se mostraram um elemento privilegiado para a problematização das tensões entre a teoria e a prática na formação dos professores de História.

Após a defesa, a prática de ensino de História na Educação Básica combinada ao trabalho com as disciplinas de Metodologia do Ensino da História, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de docentes permitiu reflexões sobre as tensões entre a teoria e a prática e o constante retorno aos manuais destinados a professores, enquanto referenciais fundamentais. Neste movimento, percebeu-se a intenção de contribuir com a formação inicial e continuada de professores manifesta pelos(as) autores(as) dos manuais e o crescimento das publicações desta natureza após 2004, recorte temporal estabelecido na pesquisa de Mestrado.

Além do processo de construção do objeto e do pesquisador, esta tese foi elaborada a partir da identificação do crescimento de pesquisas que tomam os livros didáticos como objeto (MUNAKATA, 2012) apesar da existente escassez de pesquisas que tomem como objeto os manuais destinados aos professores (SCHMIDT; GARCIA; BUFREM 2006) e também do problema envolvendo a definição da natureza dos diferentes textos escolares (CHOPPIN, 2004).

A partir dessa dupla justificativa pessoal e acadêmica, construiu-se a problemática da presente tese em torno das dificuldades em compreender a diversidade de manuais que são produzidos para os professores, traduzindo-se no objetivo proposto - analisar

¹⁹GARCIA, Tânia Maria Braga Garcia; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Recriando Histórias de Araucária**. Curitiba: Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas, 2008.

manuals de Didática da História produzidos no Brasil para compreender a natureza dessas publicações e explicitar elementos por meio dos quais eles dialogam com professores que ensinam História.

A tese foi estruturada a partir de quatro (4) capítulos. No primeiro, foram contextualizados os textos escolares enquanto elementos da cultura escolar a partir da compreensão de que eles nascem juntamente com a própria forma escolar proposta por Vincent, Lahire e Thin (2001). Além disso, que os textos escolares sejam um dos elementos fundamentais para a constituição da disciplina de História no Brasil (BITTENCOURT, 2008).

No segundo, foram revisados os trabalhos que tomam como objeto os manuais destinados a professores e a professores de História de modo a compreendê-los enquanto objetos que permitem identificar as diferentes formas de ensinar em diferentes contextos (SCHMIDT; GARCIA; BUFREM, 2006). A partir de questões trazidas por Nagle (2008) sobre a literatura pedagógica no início do século XX, foram apresentados em especial os elementos necessários para colocar em evidência a diversidade de manuais para professores e, em particular, para apresentar os estudos que se dirigem aos manuais de Didática da História estes que foram tomados na tese como objeto de análise.

No terceiro capítulo, foram apresentados os procedimentos de análise dos manuais a partir das contribuições da análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2000). Além disso, apresentou-se o recorte temporal estabelecido no contexto de reconstrução do código disciplinar da História (1984-2015) a partir de Schmidt (2012), mais especificamente no contexto posterior à publicação dos PCNs, entendido como resultado de um contexto de renovação do Ensino da História a partir de Avellar (2011). Dessa forma, foram inventariadas as obras didáticas de História produzidas entre 1997 e 2013.

O inventário produziu a base necessária para realizar a análise do conteúdo e forma de vinte (20) obras didáticas identificadas como tendo resultado a categorização em quatro (4) tipos de manuais: 1) Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de reflexões sobre o ensino; 2) Manuais que dialogam com o professor de forma indireta por meio de relatos de experiência de ensino; 3) Manuais que dialogam com o professor de forma direta sobre a organização do ensino com ênfase em linguagens específicas; 4) Manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática.

Essa categorização evidenciou, entre os diferentes manuais destinados aos professores e especialmente produzidos em torno de temas do ensino, a existência de um tipo específico de texto escolar, os manuais de Didática da História, entendidos como

aqueles que dialogam de maneira direta e explícita com os professores sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática composta por elementos da Didática da História: história do Ensino da História, currículo de História, ensino e aprendizagem da História – que inclui planejamento do ensino, estratégias de trabalho, recursos didáticos - avaliação em História e sugestões ou propostas de avaliação. Considera-se ser esse um resultado da pesquisa que pode contribuir para esclarecer a natureza dos manuais para professores, intenção que originou a pesquisa para a tese.

No quarto capítulo foi realizada a análise do conteúdo dos manuais que dialogam com o professor de forma direta e explícita sobre a organização do ensino por meio de uma estrutura didática intencionando: caracterizar essa estrutura didática; analisar as referências bibliográficas utilizadas pelos(as) autores(as) dos manuais; compreender os diálogos estabelecidos com os professores em formação, formados ou formadores e com as legislações e produções do campo da formação de professores de História.

Os resultados do trabalho de análise trouxeram evidências que permitem – dentro do modelo de pesquisa assumido - defender a tese de que, entre os manuais de Didática da História produzidos entre 1997 e 2013, há um grupo que se diferencia dos demais livros ou manuais pedagógicos pela sua natureza didática, que se revela em uma estrutura didática organicamente articulada e que foi produzida com a finalidade de apresentar os elementos didáticos necessários para orientar o ensino de História.

Esse conjunto de manuais, aqui denominados de manuais didáticos, materializam as tensões existentes entre três elementos: a) a perspectiva de recuperação do lugar da História no currículo como uma disciplina escolar; b) a permanência da influência da Psicologia da Educação na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem; c) os objetivos propostos para a formação de professores nas últimas décadas pela legislação educacional, autorizada por vertentes conceituais fortalecidas na pesquisa acadêmica, sustentados na supervalorização da prática e na racionalidade prática.

Essa tensão resulta em manuais que buscam contribuir com os professores e propõem formas de ensinar e aprender que mesclam elementos de concepções historiográficas concentradamente de origem francesa, com uma perspectiva de aprendizagem sustentada pelas contribuições da Psicologia e da Didática Geral e, ainda, pela presença de sugestões metodológicas quanto a procedimentos de ensino referidos nos procedimentos da ciência histórica. Este último elemento, traduzido muitas vezes na orientação para uso de documentos nas aulas, permanece ainda nessas obras como uma estratégia didática que, ao lado de outras, pode contribuir para uma aproximação entre a História como ciência e seu Ensino.

Perspectivas mais recentes para uma Didática da História sustentadas nas proposições de Rüsen, que circularam no país na última década, ainda não provocaram mudanças na estruturação desses manuais. Assim, em conclusão, entende-se que os manuais de Didática da História produzidos no Brasil entre 1997 e 2013 materializam as tensões entre o contexto de produção de obras e as intenções expressas pelos(as) seus(suas) autores(as) de apresentar aos professores alternativas e possibilidades para ensinar História, entrelaçando novos conhecimentos resultantes de pesquisas e reflexões com sugestões de natureza prática para a organização das aulas – possivelmente na perspectiva de contribuir para uma transformação no ensino dessa disciplina escolar.

Dada a permanência desse tipo de manual na cultura escolar e considerado o crescimento da produção editorial na última década - estimulada sem dúvidas pela aquisição de obras pelos programas governamentais, registra-se a necessidade de ampliar as pesquisas nesse campo temático específico, aprofundando conhecimentos sobre os manuais e sobre as formas de apropriação que, certamente, são diferenciadas e poderão apontar diferentes diálogos possíveis entre seus autores e os professores - para quem os manuais foram produzidos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria; MELO E SILVA, André Chaves de; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História**: problemas, teorias e métodos. Curitiba: IBPEX, 2011.

APPLE, Michael W. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: M. Abreu (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9 nº19. p. 29-42. Set.89/fev.90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 135-146.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História** - Metodologia do Ensino da História. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BUFREM, Leilah Santiago; GARCIA, Tânia Maria Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art09_22.pdf. Acesso em 20 abr. 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A aprendizagem profissional do professor de História**: desafios da formação inicial. In: *Fronteiras*, Dourados, MS, v.11, n.20, p. 27-42, jul./dez.2009.

_____. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de História. In: **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História**. Porto Alegre, 2006. 273f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 76-101.

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de História. In: **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História**. Porto Alegre, 2006. 273f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 76-101.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Biblioteca para professores e modelização das práticas de leitura**: análise material das coleções Atualidades Pedagógicas e Biblioteca de Educação. In: XXIV Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, 2007, p. 1-9.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000, p. 111-120.

_____. **A caixa de utensílios e o tratado**: modelos pedagógicos, manuais de Pedagogia e práticas de leitura de professores. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Editora da UCG/Ed. Vieira, 2006. v. 1. p. 81-82.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1998.

_____. Escutar os mortos com os olhos. In: **Estudos avançados**, 24 (69), 2010, p. 7-30.

_____. **Conversa com Roger Chartier**. Entrevista concedida a Isabel Lustosa. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl. Acesso em 20 ago. 2015.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, 2004, vol.30, n. 3.

CORREIA, Antônio Carlos da Luz; PERES, Eliane. Aprender a ser profesor através de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje em los manuales de Pedagogía y Didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950). In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005, p. 195-213.

DÍAZ, José Maria Hernández. Los manuales de Pedagogía em España. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María Del Mar Del. **Manuales escolares em España, Portugal y América Latina (Siglos XIX Y XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005. p. 179-193.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE,

Newton; MARTINS, Lígia Maria (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 34-50.

FERNÁNDEZ, Raimundo Cuesta. **La sociogenesis de uma disciplina escolar: La Historia.** Barcelona: Pomares-corredor, 1997. 384p.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Os critérios de avaliação e seleção do PNBE:** um estudo diacrônico. In: Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA, Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental:** conceitos e práticas. São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

_____. **Didática e prática de Ensino de História.** 4ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

_____. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI.** Campinas: Papirus, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). **Espaços de formação do professor de História.** Campinas: Papirus, 2008, p. 101-130.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, Itamar. **A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913/1945).** Tese (Doutorado em História da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

_____. **A pedagogia da história de Murilo Mendes (São Paulo, 1935).** In: Sæculum - Revista de História [11]; João Pessoa, ago./ dez. 2004.

_____. **História do Brasil para crianças:** o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda. In: Cadernos de História da Educação – n. 6 – jan./dez. 2007. p. 121-132.

_____. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da História (anos**

iniciais). Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2010.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Do “como ensinar” ao “como educar”**: elementos do Código Disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). In: VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010, São Luís, MA. Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v. 1. p. 1-16.

GARCIA, Tânia M. F. Braga; NASCIMENTO, F. E. **A didática e os manuais para ensinar a ensinar Física**. In: IX EDUCERE, 2009, Curitiba, PR. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR: Champagnat, 2009. p. 1-12.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI JUNIOR, Décio. **Saberes e livros didáticos de História**: questões teórico-metodológicas e fontes (1970-1990). In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2006, Campinas/SP. ANAIS. Campinas/SP: HISTEDBR/UNICAMP. v. 1. p. 1-24.

_____. **A escrita escolar da História**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História**: reflexões e propostas de ações. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História**: o trabalho com fontes. São Paulo: Aymará Educação, 2012.

HALLEWELL, Laurence. Livros didáticos. In: **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: EDUSP, 2005, p. 215-217.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes; GARCIA, Tânia Braga. Didática Geral: os manuais como elementos visíveis do código disciplinar. In: Tânia Braga Garcia et al. (Org.). **Desafios para a superação das desigualdades sociais**: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. 1ed. Curitiba, PR: IARTEM, NPPD, UFPR, 2013, v. 1, p. 316-326.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes; GARCIA, Tânia Braga. **Relações entre currículos de formação de professores e a disciplina de Didática Geral**: perspectivas de análise a partir de manuais didáticos. In: X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012, Belo Horizonte, MG. X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: textos contemporâneos no campo do currículo. Belo Horizonte, MG: UFMG/FaE, 2012. p. 1-14.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes; GARCIA, Tânia Braga. Significados da Didática como disciplina escolar nos manuais de Didática Geral. **Olhar de Professor**, UEPG, 2014.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu**

currículo: teoria e método. Petrópolis: Vozes, 2013.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 667-688, 2011

KULESZA, Wojciech Andrzej. **História da pedagogia no Brasil:** a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio/ago. 2014, p. 328-345.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETE, Gabriel; BOUTIN, Gerárd. **Investigação qualitativa:** fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.107, p. 585-607, maio/ago. 2009 (disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>).

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda da. **Um inventário:** o livro didático de História (1980 a 2005). São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. **Dois manuais de história para professores:** histórias de sua produção. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, set./dez. 2004.

_____. **Livro didático:** alguns temas de pesquisa. In: Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº25/26, pp. 143-162, set. 92/ago.93.

NAGLE, Jorge. A literatura educacional. In: **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: Edusp, 2009, p. 285-

NEMI, Ana Lúcia Lana; ESCANHUELA, Diego Luiz; MARTINS, João Carlos. **Ensino de História e experiências:** o tempo vivido. São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de Almeida; FONSECA, Vitória Azevedo. **História.** São Paulo: Blucher, 2012.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de História:** diálogos com a literatura e a fotografia. São Paulo: Moderna, 2012.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **A centralidade das ideias pedagógicas dos cânones da História nos manuais de História da Educação para a formação de professores a partir de 1930:** o caso de François Rabelais. In: Anped Sul, 2010, Londrina. Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

_____. **História viva.** Brasília: UNB, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do

problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14. nº 14. jan/abr 2009. p. 143-266.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-219, 2004.

_____. O aprender da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. Natal: EDFURN, 2008. p. 10-19.

_____. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Os Parâmetros Curriculares e a formação do professor: algumas reflexões. In: **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs.). Curitiba: Aos quatro ventos, 1999. p. 362-370.

_____. “O método é a maravilha da escola e a delícia do professor”. Os manuais didáticos e a construção da prática de ensino de História. In: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela; POZO, María del Mar del. **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)**. Madrid: 2005. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

_____. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, nº 37, Maio/ago. 2012 p. 73-91.

SILVA, Carlos Manique da. O tema dos “modos de ensino” nos manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil (segunda metade do século XIX – anos de 1920). In: **Revista brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), p. 235-256, set./dez. 2013.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, António Carlos da Luz. **Os manuais pedagógicos e o discurso da formação de professores: saberes em viagem permanente**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PUCPR, 2004.

_____. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil)**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, n.123, p. 613-622, 2004.

SILVA, Vivian Batista da. Os livros das normalistas: Os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971). In: **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 115-132, maio/nov. 2008.

_____. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Vivian Batista da; VICENTINI, Paula Perin. **Os professores frente as diferenças: um estudo sobre as construções da vida escolar nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros (1870-1970)**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2007,

Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2007.

SILVA, Magali Soares da. **O PNBE do professor:** uma possibilidade de formação estudo de caso da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. Juiz de Fora, 2014. 134f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de História:** processo de formação de professores e alunos. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo; CHAVES, Edílson Aparecido. **Ensinar e aprender História:** histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2010.

URBAN, Ana Cláudia. **Didática da História:** percursos de um Código Disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2009.

VASCONCELLOS, José Antônio. **Metodologia do ensino de história.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 33, jun/2011, p. 7-47.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura y Sociedad.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

APÊNDICE
QUADRO DE REFERÊNCIAS DOS MANUAIS

DOCUMENTO	REFERÊNCIAS
Parâmetros Curriculares Nacionais	44
Lei nº 10.693 de 25 de junho de 2003	1
Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996	3
Lei de Diretrizes e Bases 4.094/1961	1
Lei 4244/1942	1
Lei 5692/1971	2
AUTOR(A)	REFERÊNCIAS
Selva Guimarães Fonseca	5
Susane R. Oliveira	1
Michel de Certeau	1
Keith Jenkins	1
Jaime Pinsky	2
Marc Bloch	9
Eric Hobsbawn	4
Circe Bittencourt	14
Ernesta Zamboni	2
Paulo Knauss	3
Holien Gonçalves Bezerra	1
Maria Auxiliadora Schmidt	4
Tânia Braga Garcia	1
Ana Souza; Aureliana Pato; Conceição Canavilhas	1
Bóris Kossoy	2
Maria Helena Rossi	1
John Berger	1

Salete Kozel; Roberto Filizola	1
Leandro Karnal	1
Marilena Chauí	2
Maria Alice Faria	1
Ricardo Oriá	3
Vitor Oliveira Jorge	1
Yves Chevallard	1
Ivor Goodson	3
André Chervel	8
Hirst e Peters	1
Maurice Tardiff	1
Ana Maria Monteiro	1
Francisco Ferrer y Guardia	1
Ernest Lavissee	2
Olavo Bilac	1
Herbart	1
John Dewey	1
Delgado Carvalho	1
Joaquim Manuel de Macedo	1
Amélia Americano	1
Paulo Freire	1
McRobbie	1
Edward Palmer Thompson	5
Carlo Ginzburg	5
Eduardo de Mello	1
André Segal	2
Jacques Le Goff	5
Leopold von Ranke	3
Walter Benjamin	1

Ciro Flamarion Cardoso	1
Lucien Febvre	4
Fernand Braudel	7
Pierre Chaunu	1
Fredéric Mauro	1
Ciro Flamarion Cardoso	2
Perry Anderson	1
Christopher Hill	1
Michel Foucault	1
Ronaldo Vainfas	1
Michel Trebisch	1
Marcos Napolitano	4
René Remond	1
Luis Felipe de Alencastro	1
Maria de Lourdes Janotti	1
Iara Prado	1
Maria Odila da Silva Dias	1
Agnes Heller	2
Emanuel Le Roy Ladurie	4
George Duby	2
Maria Cândida Proença	1
Milton Santos	1
Henri-Irenne Marrou	1
Vygotsky	12
Luria	1
Leontiev	1
Jean Piaget	11
Richard Evans	1
Yves La Taille; Marta K Oliveira; Heloísa Dantas	1

Cecília Azevedo	1
Paulo Ronca; Cleide Terzi	2
André Antonil	1
Gerusa Borges	1
Irany Kruse	1
José Freitas Neto	1
Cláudia Davis; Zilma Oliveira	1
Phillipe Perrenoud	1
Reinhart Koselleck	2
Pilar	1
Maestro	1
María Carmen González Muñoz	1
Mario Carretero	1
Levi-Strauss	1
Labrousse	1
Jaime Cordeiro	1
Conceição Cabrini	1
Friedrich Hegel	1
Henry Lefbvre	2
Karl Marx	1
Gaston Bachelard	1
Serge Moscovici	1
Ivani Fazenda	1
Boaventura dos Santos	2
Donald Worster	2
Keith Thomas	1
Sérgio Buarque de Holanda	1
Warren Dean	1
José Augusto Drumond	1

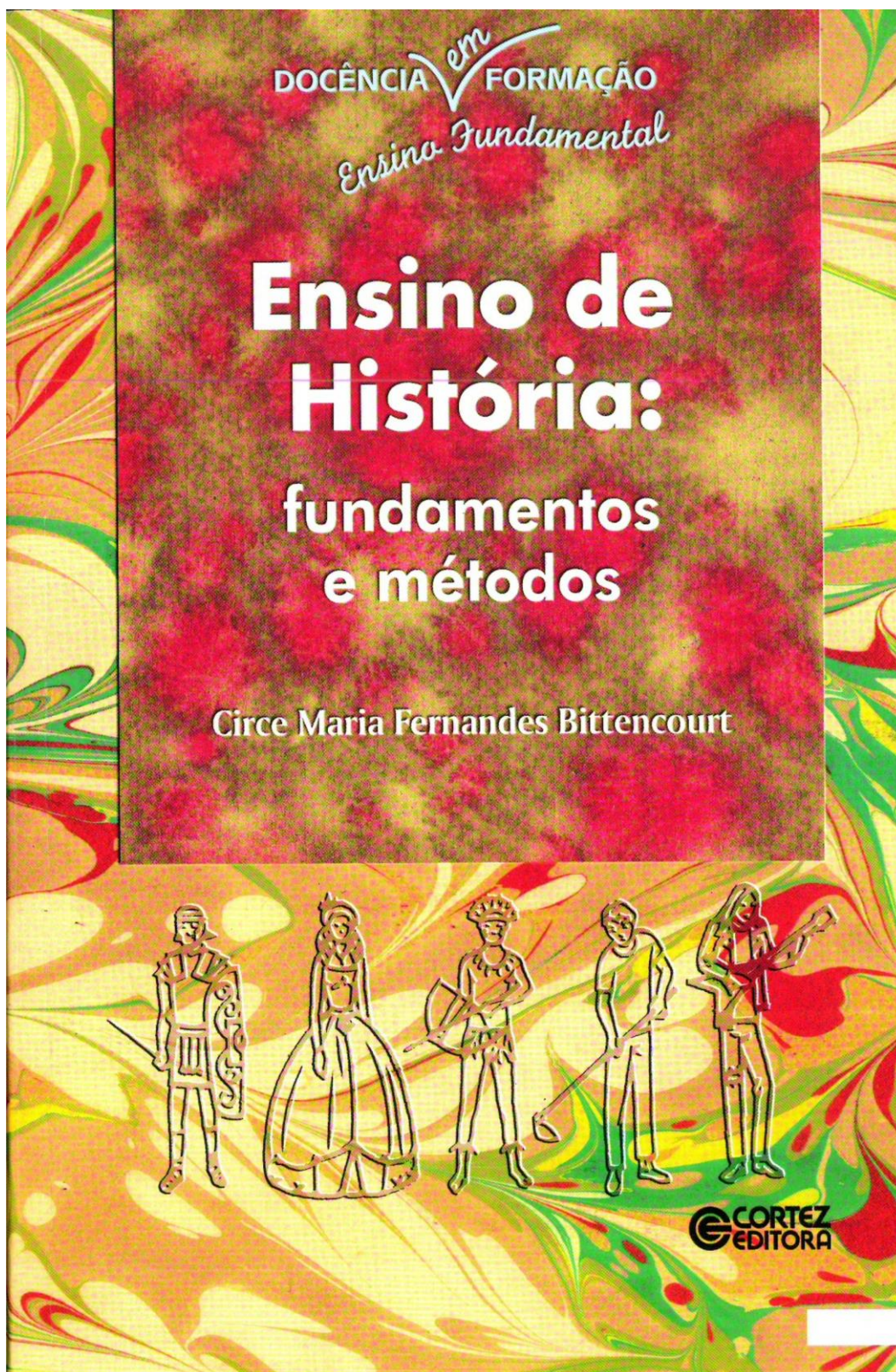
Dora Shellard Corrêa	2
Jean-Noel Luc	3
Lidia Possi	1
Michael Apple	1
Verena R Garcia	1
Carlos Vessentini	2
Alain Choppin	1
Luciana Telles Araújo	1
Henri Moniot	2
Adalberto Marson	2
Elias Tomé Saliba	2
François Dosse	1
Maria Helena Capelato	1
Maria Salete Magnoni	1
Maria Ângela de Faria Grilo	1
Elaine Hirata	1
Adriana Almeida e Camilo Vasconcellos	1
Miriam Moreira Leite	1
Theodor Adorno	1
Rita Morelli	1
Elza Nadai	4
Katia Abud	4
Murilo Mendes	2
George Snyders	1
Lautier	1
Marc Ferro	1
Allan Megill	1
Heródoto	2
Tucídides	2

Políbio	1
Plutarco	1
Tácito	1
Salústio	1
Aristóteles	2
Voltaire	4
Condorcet	1
Kant	1
Nicolau Sevcenko	1
Peter Burke	2
Maurice Dobb	1
Caio Prado Júnior	1
Fernando de Azevedo	1
Jorn Rusen	1
François Furet	1
Déa Fenelon	1
Ubiratan Rocha	1
David Harvey	1
Maria Cândida Proença	1
Phillipe Artières	1
Eugenia Meyer	1
Antônio Terra de Calazans Fernandes	1
Hebe Maria Mattos	1
Joana Neves	2
Marcelo Magalhães	1
José Carlos Reis	1
Roger Chartier	4
Giovani Levi	1
Jonaedson Carino	1

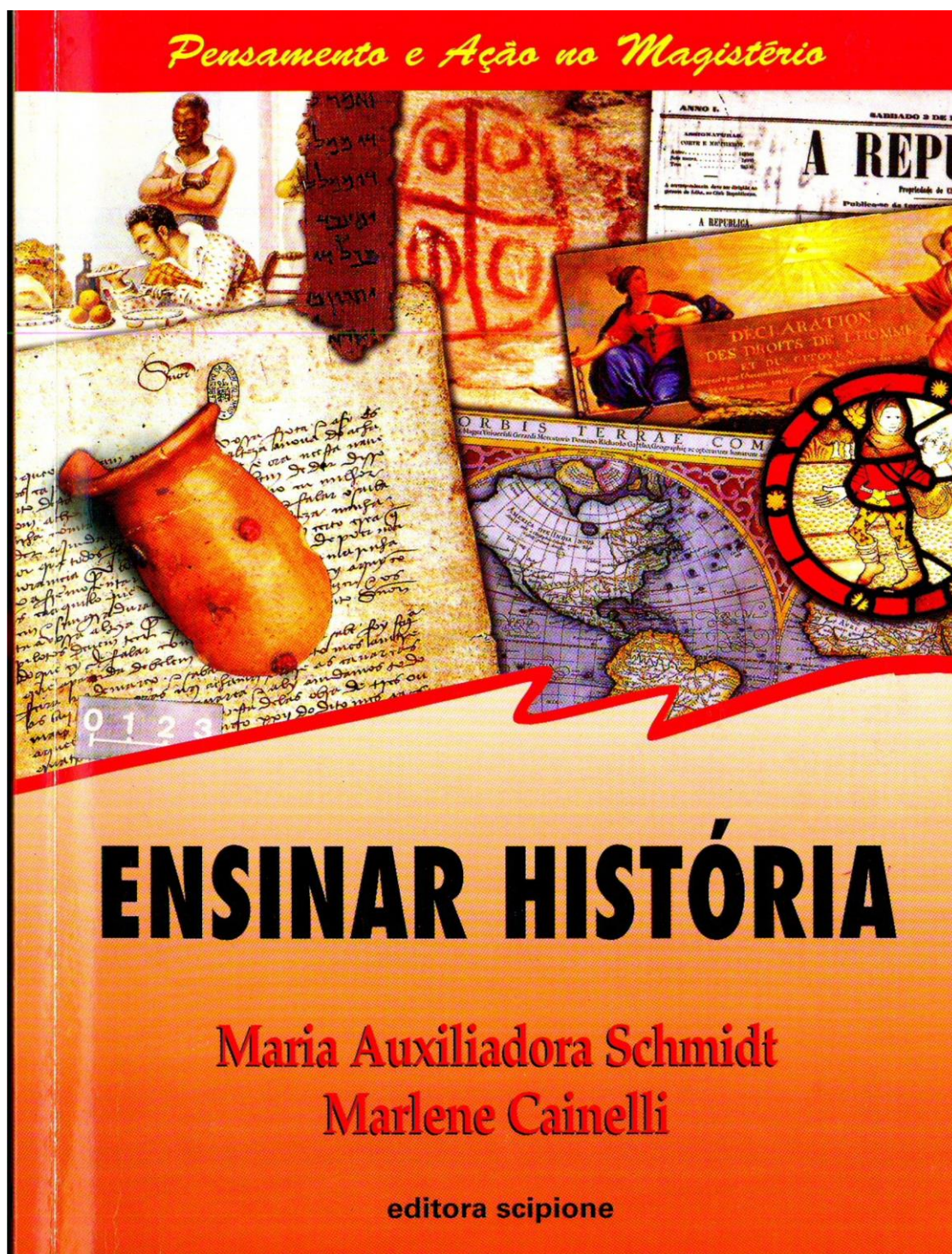
Jim Sharp	1
Martha Abreu	2
Nilson Fernandes Dinis	1
Suely Gomes Costa	2
Guacira Lopes Louro	1
Luciana Galdeman	2
Elio Chaves Flores	3
Helio Santos	1
Roland Oliver	1
Paulo Ricouer	1
José Saramago	1
Maria Ângela de Faria Grillo	1
Etienne François	1
Daniéle Voldman	2
Almeida; Vasconcelos	1
Gimeno Sacristán	4
Fernão Ramos	1
Marcos Silva	2
Boaventura Santos	1
Cipriano Luckesi	3
Sandra Regina Miranda	4
Regina Haydt	1
Geraldo Balduino Horn; Geyso Germinari	1

ANEXOS

CAPA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS E MÉTODOS



CAPA DO MANUAL ENSINAR HISTÓRIA



CAPA DO MANUAL ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS

ANA NEMI
JOÃO CARLOS MARTINS
DIEGO LUIZ ESCANHUELA

ENSINO DE HISTÓRIA E EXPERIÊNCIAS



O TEMPO VIVIDO

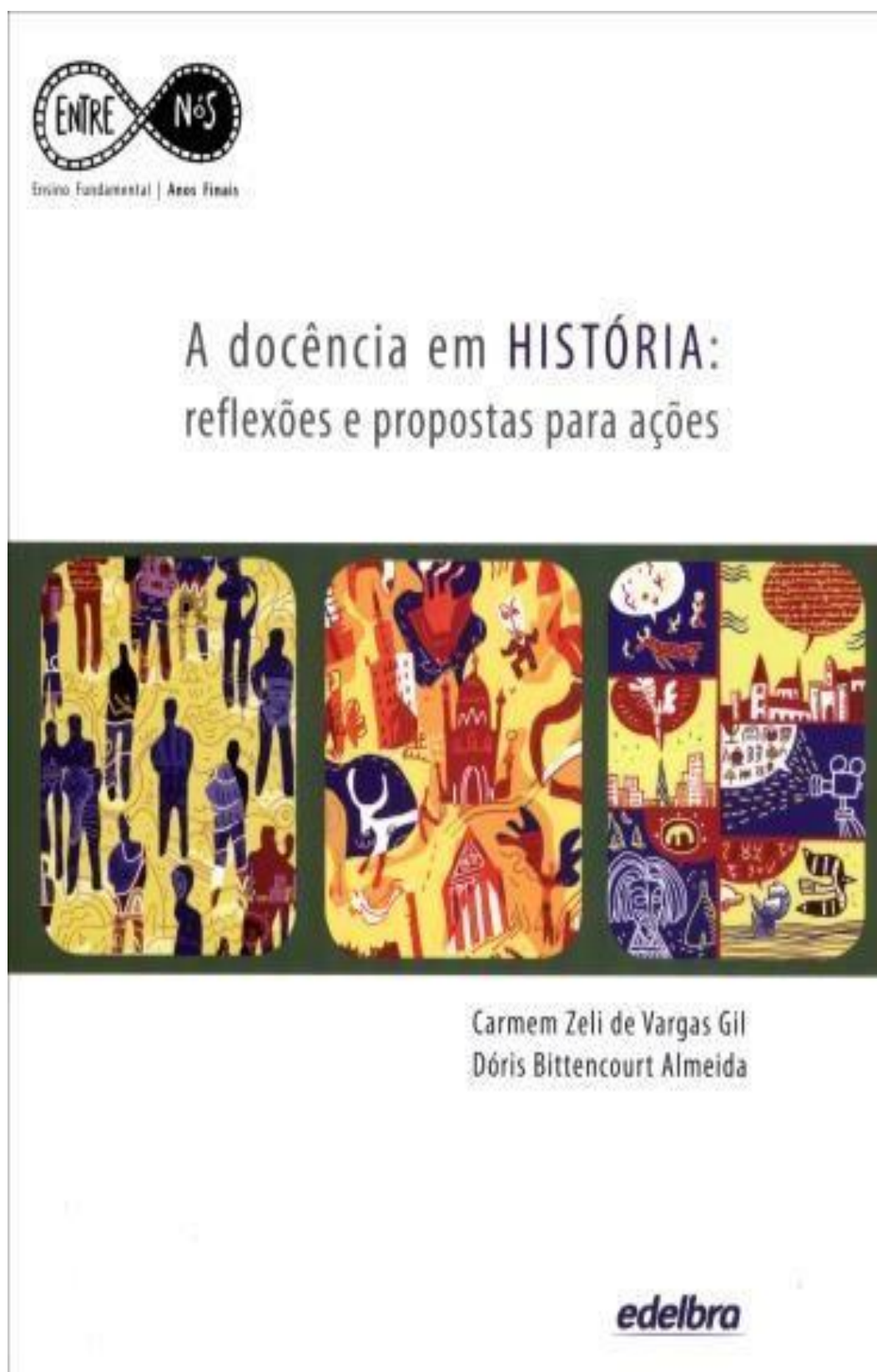
 FTD

COLEÇÃO
TEORIA E PRÁTICA

CAPA DO MANUAL OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: PROBLEMAS,
TEORIAS E MÉTODOS



CAPA DO MANUAL A DOCÊNCIA EM HISTÓRIA: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE AÇÕES



CAPA DO MANUAL METODOLOGIA DO ENSINO DA HISTÓRIA

Metodologia do ensino de história



JOSÉ ANTÔNIO VASCONCELOS

CAPA DO MANUAL VIVENCIANDO A HISTÓRIA – METODOLOGIA DO ENSINO DA
HISTÓRIA

